

Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz

Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs und pädagogischem Feld

ANNA LENA OLDEMEIER, FERDINAND BACKÖFER, SUSANNE MAURER & KATHARINA ALEKSIN

1. EINLEITUNG: PÄDAGOGIK ALS ANTIFEMINISTISCHE DISKURSARENA

Ausgangspunkt unserer Fallstudie waren diskursive Formationen, die sich anhand von Debatten um (Sexual-)Pädagogik¹ zeigen, wie sie insbesondere seit 2014 öffentliche Aufmerksamkeit und ein großes Medienecho erzeugen konnten. In unserem Beitrag werden wir den systematischen Bezug dieser Debatten zur gesellschaftlichen Funktion und politischen Bedeutung der aktuellen Antifeminismen reflektieren. Pädagogik und Sexualität geraten dabei als brisante Schnittstellen zur Bearbeitung bzw. Vermittlung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft in den Blick.

Der Fallstudie lag die Annahme zugrunde, dass Elemente des antifeministischen Diskurses dort zu einer besonderen Herausforderung werden, wo es, wie in der (sexual-)pädagogischen Praxis, auch ganz konkret um Kinder und Jugendliche geht. Wir fragten also: Wie genau wird (Sexual-)Pädagogik zum Gegenstand antifeministischer Thematisierungen und in welchem Verhältnis steht das zum Feld des (Sexual-)Pädagogischen selbst?

Erkenntnisleitend war für uns deshalb auch die Frage, wie pädagogisch-professionelles Handeln und die dort verhandelten Grundfragen insgesamt politisiert werden (können). Relevant erschien uns nicht zuletzt die Koinzidenz mit der seit 2010 in der BRD verstärkten öffentlichen Thematisierung sexualisierter Gewalt in päda-

1 Zu dieser Schreibweise vgl. die Erläuterung in Fußnote 6.

gogischen Institutionen, die unter anderem dazu geführt hat, dass Schutz vor (sexualisierter) Gewalt im pädagogischen Feld heute explizit auf der Agenda steht (vgl. Retkowski/Treibel/Tuider 2018).

In den vergangenen Jahren hat Antifeminismus eine thematische Verschiebung durchlaufen. So vertritt etwa Sebastian Scheele (2016: 5) die These, dass sich aktuelle antifeministische Politiken auf die als bedroht konstruierte Familie fokussieren, während zuvor die vermeintliche Diskriminierung von Männern durch ‚den‘ Feminismus im Vordergrund stand. Gemeint ist im Zusammenhang des ‚familienzentrierten Antifeminismus‘ dabei stets die spezifische Konstellation eines heterosexuellen, *weißen* Ehepaars mit Kindern. Innerhalb einer familistischen Logik wird die ‚bürgerliche Kleinfamilie‘ als naturgegeben und als – sowohl die den² Einzelne, als auch den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang – stützende Instanz betrachtet (Notz 2016: 1). Der Figur des Kindes kommt eine besonders wichtige Rolle zu – als Zentrum der vermeintlich bedrohten Kleinfamilie steht sie im Fokus antifeministischer Argumentationen; so wird z.B. behauptet, dass die Öffnung der Ehe das Kindeswohl gefährde, dass berufstätige Mütter ihre Kinder vernachlässigten und dass Sexualpädagogik schädlich für Kinder sei. Scheele fasst das wie folgt zusammen: „Das Angst-Szenario ‚Geschlechterkampf‘ wird abgelöst vom Angst-Szenario ‚Umerziehung & Sexualisierung‘.“ (Scheele 2016: 6)

Pädagogik befindet sich grundsätzlich in einem Spannungsfeld zwischen elterlichem Bestimmungsrecht und staatlichem Bildungsauftrag. Daran knüpft eine antifeministische Rhetorik an, die die Stabilität verheißende Familie durch einen als omnipotent imaginierten Feminismus bedroht sieht, der durch eine vermeintliche ‚Homo-Lobby‘ immensen Einfluss auf (staatliche) Erziehungs- und Bildungszusammenhänge habe (Schmincke 2015: 100). So ist es nicht verwunderlich, dass vor allem die Pädagogik zur Austragungsarena antifeministischer Diskurse wird. Pädagogik findet im Generationenverhältnis statt – sowohl im privaten Bereich der Familie als auch im öffentlichen Bereich staatlicher Erziehungs- und Bildungsaufträge. Das pädagogische Verhältnis ist meist asymmetrisch beziehungsweise hierarchisch angelegt; eine Machtdimension ist jedenfalls immer im Spiel, die mehr oder weniger bewusst gestaltet wird. Das pädagogische Feld ist also per se von spannungsreichen Verhältnissen, (potenziell) konflikthaften Momenten, Widersprüchen und Dilemmata gekennzeichnet, die es zu einer besonders ‚attraktiven‘ Arena für antifeministische (bzw. insgesamt politische) Auseinandersetzungen machen.

2 Wir verwenden den Unterstrich, auch Gender-Gap genannt, um damit eine Leerstelle bzw. einen Freiraum in Bezug auf Geschlecht zu markieren. So können nicht nur alle denkbaren Geschlechterpositionen, auch jenseits der Binarität von weiblich und männlich, adressiert werden, sondern auch die Versuche, der Kategorie Geschlecht zu entkommen.

Im Folgenden werden zunächst (2.) Kontroversen um (Sexual-)Pädagogik mit Bezug auf besonders prominente diskursive Ereignisse (2.1) markiert; dies wird auf den aktuellen Forschungsstand (2.2) bezogen. Sodann werden die in bisherigen Analysen herausgearbeiteten wiederkehrenden Argumentationsfiguren als diskursive Formationen (2.3) verdeutlicht. Der Bezug auf eine ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘³ erweist sich dabei als wirkmächtiger Frame (2.4). Im darauffolgenden Abschnitt (3.) werden die zentralen empirischen und analytischen Ergebnisse unserer Fallstudie einer differenzierten Verhältnisbestimmung zwischen antifeministischem Diskurs und feldinhärenten Logiken und Praxen pädagogischer Arbeit unterzogen. Dies geschieht mithilfe der Begriffs-Trias *Divergenz – Ambivalenz – Kongruenz*. Abschließend (4.) werden unsere Befunde im Horizont von krisen- und subjekttheoretischen Überlegungen reflektiert.

2. ANTIFEMINISTISCHE DISKURSE ÜBER (SEXUAL-)PÄDAGOGIK IM SPIEGEL DER FORSCHUNG

2.1 Kontroversen über (Sexual-)Pädagogik als diskursive Ereignisse

In den vergangenen Jahren mehrten sich öffentliche Debatten, in denen eine Pädagogik, die sich explizit auf Sexualität und/oder Geschlecht bezieht, immensen Widerspruch erfuhr und antifeministisch diskursiviert wurde.⁴ Besondere Aufmerksamkeit erfuhr in diesem Zusammenhang 2013/14 eine Neufassung des baden-württembergischen Bildungsplans für allgemeinbildende Schulen, in dem die Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als Bildungsziel festgehalten werden sollte (vgl. Billmann 2015). In zeitlicher Nähe folgte 2014 eine öffentliche Auseinandersetzung um das Fachbuch *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*, herausgegeben von Elisabeth Tuider, Mario Müller, Stefan Timmermanns,

-
- 3 Wir setzen die Bezeichnung dann in Anführungszeichen, wenn es um die undifferenzierte Konstruktion des Begriffes geht; wenn wir diejenige Perspektive ansprechen wollen, die von den Protagonist_innen der Sexualpädagogik der Vielfalt selbst tatsächlich vorgeschlagen und vertreten wird, werden keine Anführungszeichen gesetzt.
 - 4 Wir beziehen uns hier auf ein Verständnis von Diskursanalyse in Anlehnung an Michel Foucault (vgl. Fegter et al. 2015: 15), das auf einer Betrachtung ‚diskursiver Formationen‘ (als einer Menge von Aussagen und Praktiken, die über eine bestimmte ‚diskursive Strategie‘ verknüpft erscheinen) beruht. In Abschnitt 2 unseres Artikels nehmen wir dabei vor allem diskursive Formationen innerhalb öffentlicher Debatten in den Blick.

Petra Bruns-Bachmann und Carola Koppermann, das bereits 2012 in zweiter Auflage erschienen war. Während die Kritik an den Bildungsplänen in Baden-Württemberg und in Hessen (hierzu Oldemeier 2019a) vor allem in Form von Demonstrationen durch die *Besorgten Eltern* und die *Demo für alle* sichtbar wurde, war *Sexualpädagogik der Vielfalt* wesentlich stärker Inhalt ablehnender Artikel in Tageszeitungen und anderen populären Medien (vgl. Tuider 2016). Doch auch schon früher gab es Fälle, die zwar ähnlichen Diskursmustern folgten, aber nicht die gleiche mediale und öffentliche Beachtung erhielten. So wurde beispielsweise bereits 2007 die Verbreitung der Fachbroschüre *Körper, Liebe, Doktorspiele* der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung gestoppt, nachdem diese von Gabriele Kuby in der Zeitschrift *Junge Freiheit* unter anderem als „Zwangssexualisierung“ diskreditiert worden war (Badenschier 2007, in SPON vom 06.08.2007). 2010 wurde vom Berliner Senat die Initiative *Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt* beschlossen, die – unter anderem durch Bildungsangebote – entsprechenden Vorurteilen und homofeindlichen Einstellungen entgegenwirken sollte. Diese Initiative wurde von Gegner_innen unter anderem als „Manipulation von Kindern“ (JF 30.06.2011), „Gehirnwäsche“ (DVCK e.V. 2011) und dem elterlichen Bestimmungsrecht entgegenstehend abgelehnt. Anfang 2013 sorgte ein von *pro familia* empfohlenes Aufklärungsbuch für Grundschüler_innen für Aufregung (tz 30.04.2013).

Auch in den Folgejahren riss die Debatte nicht ab: Als 2018 die vom Berliner Senat geförderte Broschüre *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben* veröffentlicht wurde, die Erzieher_innen in Kindertagesstätten dabei unterstützen soll, auf fachlicher Grundlage sicherer mit Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt umzugehen, wurde versucht, deren Veröffentlichung zu unterbinden (Oldemeier 2019b). 2019 wurde vom Bundesfamilienministerium das *Regenbogenportal* ins Leben gerufen, eine Online-Datenbank, die für verschiedene Zielgruppen eine Übersicht über Materialien zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt bereitstellt. Auch diese Initiative erfuhr, vor allem online, heftigen Widerstand (Freie Welt 16.05.2019). Auch kontinuierliche pädagogische Arbeit wird immer wieder systematisch attackiert, so z.B. das queere Bildungsprojekt SCHLAU (SCHLAU RLP 2019).

Bereits durch diese exemplarisch genannten Fälle wird deutlich, dass es durchaus verschiedene pädagogische Arbeitsgebiete sind, die zum Ziel antifeministischer Interventionen werden. Gemeinsam ist diesen Feldern, dass sie sich auf Sexualität und sexuelle Vielfalt beziehen bzw. sich kritisch mit Geschlechter-Fragen auseinandersetzen. Debus und Laumann (2018: 276) unterscheiden in Bezug auf im antifeministischen Diskurs angegriffene Tätigkeitsfelder a) geschlechterreflektierte Pädagogik, b) Antidiskriminierungspädagogik, die sich mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt befasst und c) Sexualpädagogik. Diese Felder haben nicht nur unterschiedliche konzeptionelle Grundlagen und Aufträge, sondern sind auch

rechtlich unterschiedlich reguliert (Debus/Laumann 2018: 278).⁵ Unterscheidungsmerkmale sind überdies die je spezifischen Kontexte sowie zusätzlichen thematischen Fokussierungen. Dementsprechend wird in den genannten Bereichen in ganz unterschiedlichem Maße auf Sexualität und/oder Geschlecht Bezug genommen (Oldemeier 2019b: 23). Im antifeministischen Diskurs wird allerdings nicht zwischen diesen verschiedenen pädagogischen Tätigkeitsbereichen unterschieden. Stattdessen werden sie undifferenziert entweder als ‚Gender-Pädagogik‘ oder, wesentlich öfter, als ‚Sexualpädagogik‘ zusammengefasst – obwohl es sich in den seltensten Fällen tatsächlich um Sexualpädagogik handelt. Auch die Medien wiederholen zum Teil diesen Fehler: So wurde der Entwurf für einen neuen Bildungsplan in Baden-Württemberg medial sehr häufig unter dem Schlagwort ‚Sexualpädagogik‘ verhandelt.⁶

2.2 Forschungsstand:

Antifeministische Diskurse im Feld der (Sexual-)Pädagogik

Mit Bezug auf die Debatten um den baden-württembergischen Bildungsplan bezeichnet Schmincke (2015: 93) die Figur des Kindes innerhalb politischer Auseinandersetzungen als „Chiffre“ und „moralische Waffe“. „Das Argument ‚Kindeswohl‘/ ‚Sorge um Kinder‘ wirkt immer, es sichert Aufmerksamkeit, verleiht Glaubwürdigkeit und vor allem moralisches Gewicht. Kinder repräsentieren in diesen Bezugnahmen Unschuld und Bedürftigkeit.“ (Schmincke 2015: 91) Schmincke rekonstruiert vier zentrale Argumentationsmuster, die vom Bündnis *Demo für alle* verwendet wurden, das die Proteste gegen den Bildungsplan maßgeblich geprägt hat: a) die Ehe als Abstammungsgemeinschaft, b) Sexualität als Bedrohung (Stichwort ‚Frühsexualisierung‘), c) die Rechte der Kinder und d) Verschwörungserzählungen, die auf Narrativen wie ‚Homo-Lobby‘, ‚Umerziehung‘ oder ‚Indoktrination‘ aufbauen (Schmincke 2015: 98-100).

-
- 5 So gibt es z.B. historisch schon länger einen gesetzlichen Auftrag zur Sexualerziehung, der auf Länderebene in den entsprechenden Schulgesetzen oder in Gesetzen über die Einrichtungen zur Kindertagesbetreuung und frühen Bildung verankert ist. Antidiskriminierungsarbeit wird – neben dem Grundgesetz (GG) – erst seit 2006 durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) gestützt. Die – ganz unterschiedlichen – Praxen einer geschlechterreflektierten Pädagogik können sich nicht zuletzt auf das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) berufen.
- 6 Wenngleich wir diese Konstruktion nicht reproduzieren möchten, müssen wir sprachlich mit ihr umgehen. Daher sprechen wir von (Sexual-)Pädagogik, wenn wir uns auf die angegriffenen Tätigkeitsfelder (geschlechterreflektierte Pädagogik, Antidiskriminierungspädagogik und Sexualpädagogik) beziehen.

Rohde-Abuba, Vennmann und Zimenkova (2019) haben sich diskursanalytisch mit den Debatten um den Bildungsplan befasst. Als eine zentrale Argumentation der Gegner_innen identifizieren sie, „dass Sexualität schädlich für Kinder und Homosexualität schädlich für Jugendliche ist“ (Rohde-Abuba/Vennmann/Zimenkova 2019: o.S., Übersetzung durch die Autor_innen). Auch hier wird also auf Aspekte der Gefahr und des Schutzes Bezug genommen, zusätzlich verweist der Aspekt der Schädlichkeit auf eine Wirkungszuschreibung, die durch die Gegner_innen vorgenommen wird.

Wie auch Schmincke (2015) thematisiert Tuider (2016) in ihren Analysen die Konstruktion von Kindheit. Das ‚Bild vom reinen, unschuldigen Kind‘ steht demnach im Zentrum derjenigen Rhetorik, die eine Sexualpädagogik (der Vielfalt) zu diskreditieren sucht. Als rhetorische Strategien identifiziert sie a) diskursive Verkettungen von Altersangabe, Reizworten und dem Stichwort „praktische Übungen“, b) Dekontextualisierungen, mit denen einzelne Informationen aus dem fachlichen Zusammenhang gerissen und mit Gewaltaspekten in Verbindung gebracht werden und c) das Schüren von Angst (Tuider 2016: 179-184).

Darüber hinaus haben sich Debus und Laumann (2018: 277-284) quer zu einzelnen Diskursereignissen mit Angriffen auf die benannten Tätigkeitsfelder befasst und dargelegt, warum die Unterstellungen einer ‚Frühsexualisierung‘ und ‚Umerziehung‘ von Kindern und Jugendlichen jeglicher Grundlage entbehren. Als eines des Moment antifeministischer Angriffe auf (Sexual-)Pädagogik benennen sie „begriffliche und konzeptionelle Verwirrspiele“, durch die die jeweiligen Tätigkeitsbereiche gezielt diskreditiert werden sollen. Gemein haben sie demnach, „dass Fakten verdreht und Bedrohungsszenarien aufgebaut werden, die selten etwas mit der Realität zu tun haben.“ (Debus/Laumann 2018: 277)

2.3 Zentrale Argumentationsmuster gegen (Sexual-)Pädagogik

Die referierten Befunde, die sich meist auf konkrete diskursive Ereignisse beziehen, zeigen die starken Überschneidungen antifeministischer Argumentationen im Feld der Pädagogik. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer übergreifenden Analyse, die pädagogische Arbeit dezidiert als antifeministische Diskursarena begreift und verschiedene Diskursstränge als ‚diskursive Formation‘ im Zusammenhang betrachtet. Mit anderen Worten: Welche Muster zeigen sich dabei immer wieder, und welche diskursiven Verschränkungen bestehen zwischen den verschiedenen Diskursereignissen?

Aus den bislang vorliegenden Analysen lassen sich einige zentrale Argumentationsmuster gegen Pädagogiken rekonstruieren, die sich auf Geschlecht und/oder Sexualität beziehen: Zum einen wird (Sexual-)Pädagogik ganz grundsätzlich die *Notwendigkeit* abgesprochen. Dies geschieht in der Regel unter Berufung auf ein

biologistisches Verständnis von Geschlecht und Sexualität (Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016: 10), das zur Begründung eines heteronormativen, binären Geschlechtermodells herangezogen wird. Wird davon ausgegangen, dass klar abgegrenzte Geschlechterrollen (und auch die damit verbundenen Ausschlussmechanismen und Diskriminierungen) natürlich und rechtmäßig sind und dass es demzufolge eine Diskriminierung qua Geschlecht gar nicht geben kann, so kann innerhalb einer solchen Logik eine pädagogische Bearbeitung entsprechender Thematiken als obsolet oder sogar kontraproduktiv dargestellt werden.

Interessanterweise wird zugleich behauptet, Heterosexualität sei – im Gegensatz zu anderen sexuellen Orientierungen – marginalisiert (Lange/Maier 2019: 23); eine Behauptung, die eigentlich selbst auf die politische Dimension der Thematisierungen von Geschlecht verweist.

Die pädagogischen Tätigkeitsfelder, die sich auf Sexualität, sexuelle Vielfalt und/oder Geschlechterfragen beziehen, werden summarisch als ‚ideologisch motiviert‘ diskreditiert (Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016: 10). Zugleich werden diverse kritische Perspektiven auf gesellschaftliche Geschlechterordnungen und -verhältnisse über die Rede vom ‚Genderismus‘ zusammengefasst und als Feindbild konstruiert (Scheele 2016: 4). Differenziert wird hier auch nicht mehr zwischen Gender Studies und Gleichstellungspolitiken (wie etwa der Strategie des Gender Mainstreaming). Dementsprechend werden pädagogisch Tätige in entsprechenden Handlungsfeldern ebenfalls nur noch als Akteur_innen beziehungsweise ‚Agent_innen‘ dieser vermeintlichen *Ideologie* des ‚Genderismus‘ identifiziert.

Ein weiterer Vorwurf an Pädagogik, die sich auf Geschlecht und/oder Sexualität bezieht, ist jener der *Umerziehung* (Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016: 10), der wiederum mit einer Verschwörungserzählung verknüpft ist.⁷ Dieser Vorwurf suggeriert zum einen, dass es einen ‚geheimen Plan‘ gebe, der – je nach Argumentationsmuster – entweder einen ‚neuen, geschlechtslosen Menschen‘ schaffen oder Kinder und Jugendlichen Homosexualität anerziehen wolle (Lange/Maier 2019: 23). Zum anderen impliziert die Rede von ‚Umerziehung‘ die Vorstellung von einer bestimmten Wirkung, die der (Sexual-)Pädagogik zugeschrieben wird. Darauf verweist auch der antifeministische Kampfbegriff ‚Frühsexualisierung‘, der in den letzten Jahren eine starke Konjunktur erfahren hat (Lange/Maier 2019: 22).

Ein deutlicher Bezugspunkt, der in allen hier referierten Analysen anklingt, ist der Vorwurf der *Gewalt(-ausübung)*. Wie bereits von Schmincke (2015) und Tuider (2016) markiert, besteht ein zentrales antifeministisches Argumentationsmuster darin, vor allem Sexualpädagogik, aber auch Antidiskriminierungspädagogik – wenn-

7 Der antifeministische Diskurs wirkt insgesamt verschwörungstheoretisch und korrespondiert insofern auch mit antisemitischen Motiven (Fedders 2018; Frauen & Geschichte Baden-Württemberg e.V. 2019).

gleich in anderem Maße – ‚Übergriffigkeit‘ zu unterstellen, bis hin zum expliziten Vorwurf sexualisierter Gewalt; vor diesem Hintergrund wird dann für den Schutz von Kindern argumentiert (z.B. Tuider 2016: 179ff; Schmincke 2015: 99f; Bunt/Brenner 2014: 18; Kämpf 2015: 11). Alle diese Argumentationsmuster lassen sich aber vor allem als *Delegitimierungsstrategien* identifizieren, mit denen bestimmten pädagogischen Tätigkeitsfeldern ihre Berechtigung grundsätzlich abgesprochen werden soll.

Über diese gemeinsamen argumentativen Referenzen hinaus lassen sich noch weitere Querverbindungen zwischen verschiedenen Fällen antifeministischer Angriffe identifizieren. So kann zum einen die bereits angesprochene Vermischung von pädagogischen Praxisfeldern benannt werden – beispielsweise, wenn die AfD Berlin (2018) die bereits erwähnte Fachbroschüre *Murat spielt Prinzessin ...* als ‚Sexualpädagogik‘ bezeichnet. Hierdurch werden pädagogische Beiträge, die sich auf Vielfalt beziehen, als wesentlich ‚sexueller‘ dargestellt als sie tatsächlich sind, und es werden Assoziationen zu sexuellen Handlungen geweckt (hierzu auch Debus/Laumann 2018: 278f). Auch konzeptionelle Differenzen werden verwischt und verschleiert, wohl, um eine maximale Skandalisierung zu erreichen. Insgesamt lässt sich eine diskursive Vermischung von Fällen feststellen, die eigentlich unabhängig voneinander zu betrachten wären, auch finden sich Verzerrungen und viel Irreführendes. Die Gleichsetzung des baden-württembergischen Bildungsplans mit ‚schulischer Sexualerziehung‘ stellt dafür ein noch relativ harmloses, und dennoch (vielleicht sogar deshalb?) wirkmächtiges Beispiel dar.

2.4 ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ als wirkmächtiger Frame

Besonders auf den antifeministischen Diskursstrang zum Fachbuch Sexualpädagogik der Vielfalt wird – auch in inhaltlich ganz anderen Kontexten – immer wieder Bezug genommen. Dieser Diskursstrang weist offenbar eine besonders hohe affektive Aufladung auf. Henningsen, Tuider und Timmermanns (2016) stellen diesbezüglich fest: „Aus fachwissenschaftlicher Sicht kam es hierbei zu einigen Verdrehungen und Unterstellungen, was Sexualpädagogik tut, wie sie arbeitet und welches ihre theoretischen, empirischen und fachlichen Prämissen sind.“ (Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016: 14) Wie Lange und Maier (2019: 23) feststellen, wird im antifeministischen Diskurs jeglicher Sexualpädagogik unterstellt eine ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ zu sein, ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ sei mittlerweile als Chiffre etabliert (Lange/Maier 2019: 11). Gemeint ist damit, dass allein die Nutzung der Begrifflichkeit ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘, unabhängig davon, inwiefern ein sexualpädagogisches Konzept tatsächlich mit dieser verknüpft ist, die aus dem öffentlichen Diskurs bekannten Narrative anspielt und somit zur Diskreditierung beiträgt. So argumentiert zum Beispiel Martin Voigt in einem Artikel in der

FAZ, einige Lehrpläne seien „geeignet, den Kindesmissbrauch zu fördern“ und die „gesamte Gesellschaft“ solle „umerzogen werden“ (Voigt 2014, in FAZ vom 22.10. 2014). In diesem Zusammenhang behauptet er:

„Klare Ziele hat die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘, die in den Lehrplänen einiger Bundesländer als Querschnittsthema verankert ist. Eine Forderung lautet, die sogenannte ‚Heteronormativität‘ unserer Gesellschaft zu überwinden, weil sonst gleichgeschlechtlich fühlende Kinder in ihrer Entwicklung Schaden nehmen könnten.“ (Voigt 2014, in FAZ vom 22.10. 2014)

Auch hier zeigt sich, dass auf unterschiedliche Diskursstränge zugleich Bezug genommen wird. Damit funktioniert der Artikel ganz im Sinne der weiter oben gekennzeichneten Diskursstrategie, die auf eine ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ referiert, um die damit bereits verbundene affektive Aufladung zu nutzen.

Es ist der affektive Charakter des Diskurses über ‚Sexualpädagogik‘, der dessen antifeministisches Mobilisierungspotenzial ausmacht (Chmielewski/Hajek 2017). Wissenschaftliche Analysen legen den Schluss nahe, dass dabei weniger die tatsächliche ‚Sorge um Kinder‘ im Fokus steht, sondern dass die Bezugnahme auf das Kindeswohl für andere Zwecke instrumentalisiert wird: Schmincke bezeichnet die argumentativen Bezugnahmen auf das Kindeswohl als „Abwehrstrategien [...], die im Namen der Kinder eine vermeintliche Gefahr von außen bekämpfen wollen, welche in der Gestalt homosexueller Elternschaft, sexueller Vielfalt, Sexualpädagogik und Geschlechtergerechtigkeit die Familie und damit das Fundament sozialer Ordnung zu zerstören drohen.“ (Schmincke 2015: 100) Krolzik-Matthei und Voß verweisen in diesem Zusammenhang vor allem auf die Angst vor einem vermeintlichen Verlust von Privilegien (Krolzik-Matthei/Voß 2016: 111; vgl. außerdem Bunt/Brenner 2014: 18f). Insgesamt wird in den aktuellen Analysen darauf abgehoben, dass die Unterstellungen der antifeministischen Interventionen und die Wirklichkeiten (sexual-)pädagogischer Praxis nur wenig miteinander zu tun haben. Wie die Befunde unserer empirischen Studie zeigen, gestalten sich die Verhältnisse jedoch durchaus komplex und auch mehrdeutig.

3. ANTIFEMINISTISCHER DISKURS UND (SEXUAL-)PÄDAGOGISCHES FELD

Unsere Fallstudie *Sexualpädagogik: Der Kampf um sexuelle Bildung als Krisensymptom* im Rahmen des REVERSE-Projektes bezog sich auf unterschiedliche Dimensionen – den antifeministischen Diskurs *über* das (sexual-)pädagogische Feld und Diskurse *im* (sexual-)pädagogischen Feld selbst. Unsere Erkenntnisse in Bezug

auf deren Verhältnis zueinander spitzen wir mit der Begriffs-Trias *Divergenz – Ambivalenz – Kongruenz* zu. Es handelt sich dabei um einen zentralen Befund, der zeigt, dass die Differenzen zwischen kritisch-emanzipatorischen und antifeministischen Positionen mit Bezug auf (Sexual-)Pädagogik nicht immer klar und eindeutig sind. Die Darstellung wird eingeleitet mit einer knappen Kennzeichnung des methodischen Vorgehens und dessen methodologischer Begründung.

3.1 Methodisches Vorgehen

Der antifeministische Diskurs um (Sexual-)Pädagogik wurde über eine Sekundäranalyse bereits durchgeführter Diskursanalysen erschlossen. Dies diente auch der Verfeinerung der Fragestellung und der Entwicklung des Aufmerksamkeitshorizontes für die empirische Untersuchung. Diese umfasste zum einen problemzentrierte Interviews (Mayring 2002: 67ff) mit pädagogisch Tätigen aus den antifeministisch angegriffenen Arbeitsgebieten, um deren subjektive Wahrnehmungen antifeministischer Thematisierungen ihrer Handlungsfelder aufzugreifen. Zum anderen wurden teilnehmende Beobachtungen (Flick 2014: 126ff) in sexualpädagogischen Fortbildungen durchgeführt. Dem lag die Annahme zugrunde, dass sich die im Feld der Sexualpädagogik konkret Tätigen in besonderer Weise mit den antifeministischen Angriffen auf ihre Praxis auseinandersetzen müssen. Der Zugang zu diesem Feld gestaltete sich dabei besonders schwierig: Nur wenige Einrichtungen wollten oder konnten offenbar einer teilnehmenden Beobachtung innerhalb ihrer Fortbildungen zustimmen.⁸ Dies verweist u.E. bereits auf die Sensibilität der Thematik von Sexualität bzw. sexualpädagogischer Arbeit. Die teilnehmend beobachteten Fortbildungen fanden in ganz unterschiedlichen Kontexten statt, waren an unterschiedliche Zielgruppen adressiert (z.B. Erzieher_innen, Personen in der Tagesbetreuung, Pädagog_innen allgemein) und hatten unterschiedliche inhaltliche Foki (z.B. kindliche Sexualität, sexualpädagogische Arbeit mit Geflüchteten, Sexualität und Behinderung).⁹ Die im Zuge des empirischen Vorgehens entstandenen Interview-Transkripte und Beobachtungsprotokolle wurden inhaltlich-strukturierend analysiert (Kuckartz 2014: 77ff). Das dafür verwendete Kategoriensystem wurde mithilfe der Sekundäranalyse des antifeministischen Diskurses deduktiv sowie aus dem Ma-

8 An dieser Stelle möchten wir sowohl unseren Interviewpartner_innen, als auch den Einrichtungen, Fortbildungsleiter_innen und Teilnehmer_innen, deren Veranstaltungen wir begleiten durften, für ihre Kooperation und ihre Beiträge zu unserem Forschungsprozess danken.

9 Die folgenden Ausschnitte aus unserem empirischen Material entstammen einigen der genannten Interviews und Protokollen teilnehmender Beobachtungen; sie wurden anonymisiert.

terial heraus induktiv entwickelt. Auf Basis der empirischen Befunde und anhand von Materialbeispielen wird nun im Folgenden dargelegt, in welcher Weise (Sexual-)Pädagogik zum Gegenstand antifeministischer Thematisierungen wird und in welchem Verhältnis dies zum Feld des (Sexual-)Pädagogischen selbst steht.

In unserer Analyse orientieren wir uns insbesondere an der Dispositivanalyse als einer Variante erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung (Fegter et al. 2015). Diese geht von *Kräftefeldern* und *Ermöglichungsstrukturen* in bestimmten (eben auch pädagogischen) Feldern aus, die mit gesamtgesellschaftlichen Diskursen korrespondieren. Dem pädagogischen Feld sind – wie weiter oben bereits angesprochen – gewisse Spannungen und Dilemmata systematisch inhärent, die bearbeitet werden müssen, so etwa die Asymmetrien im pädagogischen Verhältnis. Mit der Perspektive der Ermöglichungsstrukturen interpretieren wir unsere Ergebnisse im Modus spezifischer Verhältnisbestimmungen von pädagogischer Praxis und antifeministischem Diskurs, die wir mit den Begriffen *Divergenz – Ambivalenz – Konvergenz* zuspitzen.

3.2 Verhältnisbestimmungen

Die Frage, wie antifeministische Diskurse im pädagogischen Feld ‚auftauchen‘ und sichtbar werden, hofften wir vor allem auch im Rahmen unserer teilnehmenden Beobachtungen verfolgen zu können, doch entgegen unseren Vorannahmen war das Thema dort überraschend wenig präsent. Stattdessen zeigte sich, dass den Teilnehmer_innen an den Fortbildungen die öffentlichen Auseinandersetzungen um ihre Handlungsfelder zum Teil gar nicht bewusst zu sein schienen. Lediglich punktuell wurde, und dies vor allem in Seitengesprächen, deutlich, dass Wissen über die entsprechenden Debatten durchaus vorhanden ist. Es können nun unterschiedliche Lesarten dafür entwickelt werden, weshalb – trotz der politischen und pädagogischen Brisanz des Themas – scheinbar kein akuter Rede- oder Reflexionsbedarf bei den Teilnehmer_innen bestand; zumindest kam es nicht zu einer Thematisierung innerhalb der Veranstaltungen.

Dem gegenüber bezogen sich einige Gesprächspartner_innen aus den Expert_innen-Interviews explizit auf antifeministische Mobilisierungen und stellten einen Zusammenhang zu Veränderungen in ihrer pädagogischen Praxis her. Inwieweit diese überhaupt identifiziert werden können, hängt vom diesbezüglichen Wissensstand der Akteur_innen ab und unterscheidet sich zudem auch zwischen den untersuchten Handlungsfeldern. Das folgende Beispiel verweist darauf, dass sich im Tätigkeitsfeld der Sexualpädagogik durchaus etwas zuspitzen kann:

„Also bei den Kindern habe ich das Gefühl, die – oder Kinder und Jugendliche – die kriegen mit, dass es eine Debatte darum gibt, und sie kriegen mit, dass nämlich erst seit ein paar Jah-

ren, so seit zwei, drei Jahren, so vielleicht nachdem diese ganze Debatte so ein bisschen angefangen hat auch zu wirken, dass sie manchmal Angst haben vor den sexualpädagogischen Projekten, weil sie sagen ‚Oh Gott, jetzt kommen die und die müssen darüber jetzt sprechen‘ und ‚zeigt ihr uns jetzt Pornos?‘ und so. Und ich dachte: Das ist mir vor ein paar Jahren noch nie passiert, also woher kommt dieses Gefühl von ‚Oh Gott, was macht ihr jetzt mit uns?‘. Dass sie aufgeregt waren, war schon immer normal, aber dass es jetzt so ein bisschen überladen ist, was irgendwie Negatives erwartet oder was Übergriffiges erwartet wird, das ist so ein bisschen komisch. Da habe ich das Gefühl, da spiegelt sich vielleicht diese Aufgeladenheit wider, die man so unter den Erwachsenen vielleicht mitbekommt.“ (Frau Enzmann, Sexualpädagogik)

Frau Enzmann spricht davon, dass sich mögliche Vorbehalte gegenüber ihrer Arbeit als Sexualpädagogin in den vergangenen Jahren verändert haben und stellt einen direkten Zusammenhang zu antifeministischen Diskursen her. Auch andere Interviewpartner_innen berichten von Vorbehalten, die ihnen von Kindern und Jugendlichen, von Eltern oder von Lehrkräften entgegengebracht werden. Welchen Anteil daran der antifeministische Diskurs hat und inwieweit hier noch andere Einflussfaktoren eine Rolle spielen, ließ sich im Rahmen unserer Studie nicht präzise bestimmen. Gleichwohl kann vermutet werden, dass der antifeministische Diskurs zur Veränderung von Ermöglichungsstrukturen für die Artikulation von Vorbehalten oder Kritik (bis hin zu heftiger Ablehnung) beiträgt.

Diese Vermutung formulieren wir wie gesagt mit Bezug auf ein Diskursverständnis, das sich auf ‚diskursive Formationen‘ bezieht (vgl. Fegter et al. 2015: 12 ff); damit geraten diskursive Praktiken in den Kräftefeldern des historisch und kontextuell jeweils Einsehbaren und Sagbaren in den Blick.

3.2.1 Verhältnisbestimmung: DIVERGENZ

Die Rede von der Divergenz bezieht sich auf den Umstand, dass der antifeministische Diskurs ein simplifiziertes Bild der pädagogischen Praxisfelder geschlechterreflektierte Pädagogik, Antidiskriminierungspädagogik und Sexualpädagogik erzeugt. Dabei werden diese Praxisfelder häufig und fälschlicherweise unter ‚Sexualpädagogik‘ zusammengefasst bzw. in diffamierender Absicht summarisch als ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ adressiert. Dadurch wird der Eindruck eines einheitlichen und klar abgegrenzten Tätigkeitsbereiches erzeugt, der zudem von einer ‚Gender-Ideologie‘ bestimmt sei, die eine ‚Umerziehung‘ mit grenzverletzendem Vorgehen erreichen will (vgl. Abschnitt 2). Dass diese Konstruktion an den pädagogischen Anliegen, (Selbst-)Verständnissen und Arbeitsansätzen der angegriffenen Felder völlig vorbeigeht, ist bereits argumentativ gut belegt (z.B. Debus/Laumann 2018; Billmann 2015; Oldemeier 2019a). Diese Diskrepanz zwischen einem antifeministischen Diskurs und der konkreten in sich ausdifferenzierten pädagogischen Praxis

fassen wir als ein Verhältnis der *Divergenz*. Im Folgenden wird diese Divergenz an Hand von Beispielen aus dem Interviewmaterial dargestellt.

Antifeministische Diskurse konstruieren wie bereits erwähnt ein Bild von einer einheitlichen Ausrichtung (sexual-)pädagogischer Arbeit, die noch am ehesten als – wenn auch feindlich-ablehnende – Lesart eines queer-feministischen Zugangs verstanden werden könnte (vgl. Mayer/Ajanovic/Sauer 2018: 56). Im von uns untersuchten Feld finden sich allerdings sehr unterschiedliche Bezugnahmen auf Geschlecht, Geschlechterverhältnisse, Sexualität sowie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Das zeigt sich etwa im Interview mit dem ehemaligen Jungenarbeiter Herr Finkhuber (das zugleich auch auf die weiter unten ausgeführten Aspekte der ‚Ambivalenz‘ und ‚Kongruenz‘ verweist):

„Aber bei dem LSBTTIQ, da fehlt mir noch ein H. Heterosexuell. Das taucht da gar nicht mehr auf. Und das finde ich (lacht) das gehört eigentlich auch dazu. [...] Das wäre für mich zum Beispiel so eine Frage in der Debatte, die ich immer wieder mal einwerfe, warum gehört es da nicht selbstverständlich mit rein, weil dann bin ich nicht divers als Heterosexueller, und alle anderen sind divers, da frage ich mich: Wozu die Unterscheidung?“ (Herr Finkhuber, Geschlechterreflektierte Pädagogik)

Herr Finkhuber bezieht sich durchaus positiv auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Eine Auseinandersetzung mit Sexualität in pädagogischen Kontexten hält er für immens wichtig. Dennoch wird aus dem Interview insgesamt deutlich, dass sein Zugang zu diesem Thema eher nicht aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive erfolgt; die Auslassung von ‚heterosexuell‘ im Kürzel LSBTTIQ verweist ja bewusst auf nicht-hegemoniale, also marginalisierte Sexualitäten und Geschlechter und stellt nicht einfach die Vielfalt möglicher sexueller Orientierungen dar. Und obwohl die zitierte Passage auch so gelesen werden könnte, dass Heterosexualität als Norm relativiert und in eine Reihe mit den unterschiedlichsten Diversitäten gestellt wird,¹⁰ wirkt dies im Gesamtkontext des Interviews eher unwahrscheinlich. Vielmehr erinnert die getroffene Aussage – wohl gegen die Absicht des Sprechers – an die Behauptung im antifeministischen Diskurs, Heterosexualität werde derzeit marginalisiert und bedürfe daher eines besonderen Schutzes (vgl. Abschnitt 2).

10 Jutta Hartmann (2017) bringt hier noch einen anderen wichtigen Aspekt ins Spiel: „In der aktuellen Debatte scheint es sich [...] einzubürgern, das Thematisieren sexueller Vielfalt mit dem Thematisieren von LGBT*I*-Lebensweisen gleichzusetzen. Ein solches Verständnis von Vielfalt läuft m.E. Gefahr, entgegen besserer Absicht die Dualität von Norm und Abweichung unhinterfragt zu reproduzieren.“ (Hartmann 2017: 174 ff) Hartmann plädiert deshalb für den Begriff „vielfältige Lebensweisen“ und begründet dies explizit mit einer herrschaftskritischen Perspektive.

Mehrere Interviewpartner_innen aus dem Bereich Sexualpädagogik, zum Teil auch aus der Antidiskriminierungspädagogik, berichteten von Vorbehalten, die ihnen ‚aus der Politik‘, von Eltern, auch von Jugendlichen oder gar anderen Fachkräften (z.B. Lehrer_innen) entgegengebracht wurden:

„Und vorgeworfen wird ja auch häufig, dass wir total für Akzeptanz werben, dass wir den Kindern Akzeptanz aufzwingen, im Sinne von, ja: Wir wollen, dass die dem alle positiv gegenüberstehen und so weiter, aber das ist, da haben [wir] halt intern irgendwie drüber gesprochen, dass es gar nicht, also das sagen wir nicht mal. Also wir sitzen ja nicht in der Klasse und sagen: So, hier, guckt mal, da ist jetzt, da ist ein Schwuler und noch eine Lesbe und noch eine bisexuelle Person und ihr habt die jetzt bitte alle gut zu finden, so. Sondern nein, was wir machen, ist eine Aufklärungsarbeit, wir sprechen darüber, dass es so etwas gibt und dass es nichts Unnormales ist, sondern dass es halt einfach in der Gesellschaft vorkommt. Und wir erzählen den Kindern, dass wenn sie so sind, dass sie dann nicht unnormale oder weniger wert sind, sondern dass sie halt einfach im Endeffekt genauso normal und spießig sind, wie alle anderen irgendwie auch.“ (Herr Steffen, Antidiskriminierungspädagogik)

„Und jetzt arbeite ich halt auch einfach in der Praxis drin, und dieser Vorwurf beispielsweise, Kinder hätten zum Beispiel keine Sexualität, es gibt halt nur zwei Geschlechter, alles andere ist halt quasi nonsense. Und ja, wir würden halt alle Kinder quasi geschlechtslos machen, als würde es halt keine Geschlechterrollen mehr geben. Also das sind halt so Vorwürfe, die man halt gehört hat, besonders zum Beispiel auch, als das Projekt hier losging, war das auch sehr, sehr hoch diskutiert in unserem Bundesland.“ (Frau Dahlmann, Geschlechterreflektierte Pädagogik)

Frau Dahlmann hatte in ihrer Praxis mit einer parlamentarischen Anfrage und direkten Angriffen zu tun – so zum Beispiel mit E-Mails, in denen ihre Arbeit diffamierend kritisiert wurde. In diesen wurde ihr vorgeworfen, es würden „Steuergelder für so einen Quatsch draufgehen“, und man wolle „Kinder verwirren, damit sie geschlechtslos sind“. Rassistische Bilder der radikalen Rechten scheinen auf, wenn davon die Rede ist, man verhindere mit der (sexual-)pädagogischen Arbeit die Vermittlung „deutscher Werte“ und fördere einen „großen Austausch“ (vgl. zu diesem Motiv z.B. Klewer 2019: 16). Für Frau Dahlmanns Projektzusammenhang erfolgte aus dem Wissen über diese Diskurse eine dezidierte Öffentlichkeitsarbeit, um solchen Zuschreibungen Sachinformationen entgegen zu setzen.

Andere Interviewpartner_innen sprechen ebenfalls von der Befürchtung/Erfahrung, welche Folgen eine (mögliche) politische Auseinandersetzung um ihr Projekt oder ihre Einrichtung hat/haben kann, beispielsweise wenn die Beantwortung von parlamentarischen Anfragen enorme Arbeitsressourcen bindet oder wenn das Wegfallen von öffentlichen Geldern die Möglichkeit der eigenen Arbeit existenziell bedroht. Auch das folgende Interview-Zitat zeigt, dass Angst und Unsicherheit bei

Eltern, aber auch Fachkräften im Feld offenbar sehr präsent sind, was nicht zuletzt auf die affektive Dimension des Diskurses verweist:

„Das eine, was man mitkriegt, oder was ja – genau, was auch in der Arbeit mit meinem Verein hier manchmal deutlich wird, dass es Eltern sind, die sich sorgen um ihre Kinder, die Angst davor haben, dass wir den Kindern irgendwas erzählen, was die nicht hören sollten ihrer Meinung nach. [...] Man hat das Gefühl, dass man ständig so unter Generalverdacht steht, als würde man jetzt den Kindern was Böses wollen, und das ist ja nun wirklich absolut nicht so.“ (Herr Steffen, Antidiskriminierungspädagogik)

Wenn antifeministische Diskurse vor den Effekten von ‚Sexualpädagogik‘ warnen, beinhaltet dies eine starke Wirkungszuschreibung. So impliziert etwa der Begriff ‚Frühsexualisierung‘, dass Kinder und Jugendliche allein durch eine nicht-binäre und nicht-heteronormative Thematisierung von Geschlecht und Sexualität hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Identität massiv beeinflusst, gar in eine bestimmte Richtung gedrängt werden. Steffen benennt explizit die elterliche Angst, die Kinder würden „Dinge erfahren, die sie nicht hören sollen, dass sie ein Weltbild gelehrt bekommen, was nicht dem der Eltern entspricht“, womöglich, dass sie dadurch „schwul gemacht“ würden. Dem stellt er seine Praxis gegenüber, in der es ihm um das Sichtbarmachen gesellschaftlicher Realitäten geht. Hier wird das deutlich, was wir mit dem Begriff der Divergenz markieren wollten – ein Auseinanderklaffen zwischen den – (auch) durch den antifeministischen Diskurs genährten – Zuschreibungen an (Sexual-)Pädagogik und deren eigenen Anliegen und Vorgehensweisen.

Bei genauer Betrachtung zeigt sich vielfach, dass antifeministische Diskurse ein Zerrbild des (sexual-)pädagogischen Feldes konstruieren – wenn nicht sogar Behauptungen aufgestellt werden, die jeder Grundlage entbehren. Unsere Untersuchungen haben aber auch verdeutlicht, dass es durchaus Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten im pädagogischen Feld selbst gibt.

3.2.2 Verhältnisbestimmung: AMBIVALENZ

Antifeministische Diskurse rekurrieren auch auf im pädagogischen Feld inhärente und virulente Fragen, so etwa auf die bereits erwähnten Phänomene von Macht-Asymmetrien und Grenzverletzungen im Kontext pädagogischer Institutionen. Dadurch ergeben sich Einhakpunkte für antifeministische Argumentationsmuster im pädagogischen Feld selbst, die wir nun beispielhaft darstellen wollen. An dieser Stelle erhält erneut Bedeutung, dass der antifeministische Diskurs differente pädagogische Felder unter dem Label ‚Sexualpädagogik‘ bzw. ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ subsummiert – auch dann, wenn es eigentlich ‚nur‘ um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, also um eine inklusive oder um eine Antidiskriminierungspädagogik geht, die keine Sexualpädagogik im engeren Sinne leistet. Mit Bezug auf die im antifeministischen Diskurs skandalisierten Publikationen und Bildungspläne,

die aus dem Feld der Inklusions- bzw. Antidiskriminierungspädagogik stammen, findet im öffentlichen *Diskurs* also eine Falschdarstellung statt. In unserer Untersuchung zeigte sich jedoch zugleich, dass die differenten Tätigkeitsfelder in der realen *Praxis* manchmal tatsächlich verschwimmen, wie dieser Auszug aus einem Interview mit einem ehrenamtlichen Mitarbeiter deutlich machen soll, der in einem Schulprojekt eines queeren Vereins zu Antidiskriminierung arbeitet:

„Also so sexualpädagogisch tätig sind wir in dem Sinne fast nicht, oder das ist nicht unser Hauptaugenmerk. Das Hauptaugenmerk liegt eigentlich mehr darauf über sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität aufzuklären, und das ist auch unser Fokus, und darauf legen wir auch quasi diese Bildungsprojekte immer aus. Und gehen ja damit in die Schulen; aber die Erfahrung ist halt einfach häufig, dass die Kinder und Jugendlichen dann in der Regel nicht nur das brauchen – also Aufklärung über sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität –, sondern eben auch noch vernünftige sexualpädagogische Arbeit. [...] Was sie in der Regel immer sehr, sehr gut alles können, sind so Sachen wie Verhütung, also Schutz vor sexuell übertragbaren Krankheiten und Schwangerschaftsverhütung, das ist immer noch so dieses Ding, was halt so, also es ist zwar alte Schule, was in der Sexualpädagogik gerade noch gemacht wird, dieses: Ach ja, Schutz vor Krankheiten, und werdet ja nicht schwanger, so nach dem Motto; das ist das, was so gerade – gefühlt – in der Sexualpädagogik so vermittelt wird. Dass das Ganze aber auch irgendwie einen lustvollen, einen identitären Aspekt von Sexualität gibt, das wird, glaube ich so – fällt immer dann hinten runter, und geschweige denn die ganzen Sachen, was eben sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität angeht. Da haben wir die Erfahrung, dass dann halt immer so von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer kommt: Ach, na ja, zum Glück seid ihr jetzt da, dann könnt ihr das machen, dann müssen wir das ja nicht tun‘. [...] Ich habe ja nun im Lehramtsstudium auch ’zig Praktika irgendwie gemacht, und da kriegst du das halt auch mit. Ja, so: ‚Ja ja, wir haben schon so ein Sexualpädagogikkonzept‘, aber so wirklich kümmert sich auch keiner darum – und das ist halt auch irgendwie so, na ja, nicht so ein Tabuthema, aber es ist so das Ding, wo halt irgendwie keiner Bock darauf hat, weil man selber vielleicht auch nicht so viel Ahnung hat; und das halt sozusagen abzugeben.“ (Herr Steffen, Antidiskriminierungspädagogik)

Die Praxis, die der Interviewpartner beschreibt, scheint also die antifeministische Darstellung teilweise zu bestätigen. Jedoch stellt sich das Thematisieren von sexualpädagogischen Inhalten im engeren Sinne durch Pädagog_innen der (queeren) Antidiskriminierungspädagogik nicht als ideologisch motiviertes ‚Unterschieben‘ dar, sondern wird als Notwendigkeit empfunden, die auf vorgefundene Missstände reagiert. Durch seine Erfahrung als Lehramtsstudent unterstreicht Herr Steffen die nicht vorhandene oder nur rhetorische Verankerung von Sexualpädagogik in der Schule und das Bedürfnis von vielen, gerade älteren Lehrkräften, das Thema „abzugeben“. Dazu passt, dass er enorm viele Fragen und Anliegen bei den Schüler_innen wahrnimmt, die durch die schulische Sexualpädagogik scheinbar nicht

aufgefangen werden. Bezeichnenderweise sind dies nach Steffen gerade diejenigen Aspekte, die im antifeministischen Diskurs skandalisiert werden: Fragen der Lust, der (Geschlechts-)Identität und der sexuellen Orientierung. Die Aussage „viele wollen das einfach auch an den Schulen nicht“ verweist hier auf eine nicht näher spezifizierte Ablehnung einer Sexualpädagogik, die solche Fragen aufgreift. Trotzdem sieht Steffen Sexualpädagogik nicht als „Tabuthema“, sondern vermutet eher Unbehagen, Unwissen und Unlust bei Lehrkräften als maßgebliche Faktoren.

Dies deckt sich mit weiteren Befunden aus unserer Feldforschung, die Sexualpädagogik weniger als abgelehntes, denn als ignoriertes oder lediglich rhetorisch akzeptiertes Feld zeigen. Besonders stark macht diesen Punkt unser Interviewpartner Herr Uhlig, der als Sexualpädagoge tätig ist und darüber hinaus auch als Dozent an einer Universität zu entsprechenden (sexual-)pädagogischen Themen lehrt. Auf die Frage, ob er konkrete Angriffe oder gar eine Krise seines Feldes erlebe, antwortet er:

„Grundtendenz ist, dass ich das oft gar nicht so als aktive Krise empfinde, sondern wir können uns seit Jahren eigentlich nicht durchsetzen (lacht), was die emanzipatorische Sexualpädagogik eigentlich will. Deshalb finde ich es eher eine schleichende Dethematisierung, so in meinem Arbeitsumfeld. [...] Und das ist nicht, dass jemand sagen würde, das dürfte niemand oder das sei schlecht, sondern das ist einfach komplettes Ignorieren (lachend), das eher.“ (Herr Uhlig, Sexualpädagogik)

Die antifeministische Konstruktion von ‚ideologisch motivierten Lobbygruppen und Einzelpersonen‘, die – als einzige – eine (neo-)emanzipatorische Sexualpädagogik und/oder queere Antidiskriminierungsarbeit vertreten würden, korrespondiert insofern mit der Realität, als tatsächlich nur einige wenige Vereine und Institutionen solche Inhalte praktisch anbieten, wodurch diese Themen nur über deren punktuelle Aktivitäten (Projektstage/Fortbildungen) in Kitas und Schulen ‚ankommen‘. Innerhalb der Institutionen sind durch die quasi nicht vorhandene – oder lediglich rhetorische – Verankerung dieser Themen oft ‚nur‘ engagierte Einzelne in diesem Bereich aktiv. Dieser Sachverhalt wird auch von Interviewpartner_innen aus anderen Feldern als der Sexualpädagogik ganz ähnlich dargestellt und zeigte sich auch in den teilnehmenden Beobachtungen. Dort fanden wir oft große Einigkeit in Bezug auf die Berechtigung und Wichtigkeit von Sexualpädagogik und all ihre Themen, gleichzeitig signalisierten die Teilnehmenden immer wieder, dass sie mit einer solchen Position innerhalb ihrer Einrichtung/ihres Teams eher allein dastünden, oder dass sie diesbezüglich zumindest große Differenzen vermuteten.

Im Sinne unserer Forschungsperspektive, die den Blick auch auf Ermöglichungsstrukturen richtete, zeigt sich gerade die mangelnde Verankerung der angegriffenen pädagogischen Felder als zentrale Bedingung für Vorbehalte und Ablehnung ihnen gegenüber. Die Sexualpädagogin Frau Enzmann, die von allen Inter-

viewpartner_innen am eindrücklichsten davon berichtet, dass in den letzten Jahren Vorbehalte, Ablehnung und Ängste ihrer Arbeit gegenüber zugenommen hätten, stellt diesen Zusammenhang explizit her. Sie betont, dass sie diese Vorbehalte und Ängste selten als politisch motiviert oder gar explizit antifeministisch wahrnimmt, auch wenn ihr Schlagworte wie ‚Frühsexualisierung‘ in ihrer Praxis begegnen. Sie nimmt eher ein „Wabern“ von Unsicherheiten wahr, das sie auf die Melange aus expliziten Vorbehalten gegenüber einer (mit Konzepten wie ‚Gender‘ arbeitenden) Sexualpädagogik und Ängsten bzw. Unwissen der Fachkräfte zurückführt:

„Und unter den Fachkräften nehme ich auf jeden Fall wahr – eine sehr große Hilflosigkeit, und auch eine sehr große Unaufgeklärtheit darüber, was die ganze Gender-Debatte eigentlich umfasst. Also ich bin sehr viel im ländlichen Bereich unterwegs und begleite dann zum Beispiel auch Einrichtungen längerfristig bei Mitarbeiterschulungen, um im Endeffekt ein sexualpädagogisches Konzept zu erstellen, und erlebe da wirklich, wenn ich da so ankomme, wenn die ersten Fortbildungsrunden sind, krassste Vorbehalte, aber auch ÄNGSTE. Also wer ich jetzt bin und was ich jetzt will – teilweise auch so Abwehrreaktionen im Sinne von ‚Na, was wollen Sie denn jetzt hier? Also ich habe gehört die Sexualpädagogen sind solche und solche Leute, und die wollen das und das von uns, wollen Sie das hier auch?‘ Also das ist so das erste Ding. Und das zweite ist ganz viel Unsicherheit im Sinne von – überhaupt Umgang mit sexuellen Themen, darüber zu sprechen, da ist ganz wenig Sicherheit, ganz wenig Umgangssicherheit damit da, was ich auf einer Fachkräfteebene schon sehr bedenklich finde.“ (Frau Enzmann, Sexualpädagogik)

Frau Enzmann verweist hier gleich auf mehrere Ambivalenzen: Zum einem bezieht sie sich explizit auf den Kontext gesamtgesellschaftlicher Debatten und ihre Relevanz für die konkrete pädagogische Praxis. Dort stellt sie vor allem mit Bezug auf die ‚Gender-Debatte‘ fest, dass es zu Disparitäten zwischen z.B. akademischen Diskursen um Gender und derjenigen diskursiven Praxis kommt, die sie gerade im ländlichen Raum vorfindet. Die antifeministische Konstruktion von weltfremden, akademischen ‚Gender-Studies-Eliten‘, die ihre Konzepte dem ‚einfachen Volk‘ aufkotzieren wollen, haben unsere Befunde zwar insofern widerlegt, als sexuelle und geschlechtliche Vielfalt für viele Fachkräfte inzwischen ein (selbstverständliches) Thema in der alltäglichen Praxis ist, zu dem sie Kenntnisse und Fortbildung brauchen und diese auch nachfragen. Trotzdem bestehen offenbar Differenzen zwischen dem akademischen und politischen Diskurs über ‚Gender‘ und dem pädagogischen Feld, an denen der antifeministische Diskurs ansetzen kann.

Des Weiteren deutet Enzmann darauf hin, dass das Unbehagen angesichts der Verbindung von Sexualität und Pädagogik, das sich im antifeministischen Diskurs in Form von Verleumdungen und Projektionen artikuliert, nicht erst durch diesen Diskurs in das Feld gebracht werden muss, weil es durch die geringe Verankerung der (Sexual-)Pädagogik sowie die geringe Professionalisierung der Fachkräfte in

Bezug auf entsprechende Themen dort ohnehin schon vorhanden ist. Unsere Befunde zeigen, dass zentrale Elemente und Motive des antifeministischen Diskurses tatsächlich an Dilemmata und offene Fragen des pädagogischen Feldes selbst andocken. Dabei zeigte sich ein Zusammenhang als besonders präsent: die Konstellation ‚Unsicherheit, Legitimation(-sdruck) und Schutz‘.

Vor allem die Interviewpartner_innen aus der Sexualpädagogik berichten mit Blick auf das pädagogische Feld von einem großen Bedürfnis nach Absicherung und Legitimation der eigenen Arbeit, das sie bei vielen Fachkräften wahrnehmen. Teilweise speise sich dies schlicht aus der Unkenntnis rechtlicher Grundlagen des eigenen professionellen Handelns, z.T. sei dieses Bedürfnis nach Absicherung aber auch verbunden mit der Forderung nach ‚Regulierung durch Standardisierung‘. Die Sexualpädagogin Enzmann beschreibt dies mit der Metapher von Sexualität als „Monster“:

„Also das ist so das eine, und das andere ist, dass ich gerade das Gefühl habe, es gibt auch so eine ganz große Sehnsucht nach rechtlicher Sicherheit, also man könnte fast sagen es gibt so eine Verrechtlichung von allem Sexuellen, und man wünscht sich, dass [man] dieses merkwürdige schwer zu kontrollierende Monster (lachend) irgendwie so eindämmen kann.“ (Frau Enzmann, Sexualpädagogik)

Die antifeministische Skandalisierung des (sexual-)pädagogischen Handelns als ‚illegitim‘ und ‚illegal‘ nutzt – vor allem durch den Bezug auf (kindliche) Sexualität – diese zentrale Ermöglichungsstruktur des pädagogischen Feldes; sie bietet in gewisser Hinsicht – wenn auch problematische – ‚eindeutige Antworten‘ auf reale Uneindeutigkeiten. So wird das „schwer zu kontrollierende Monster“ Sexualität nicht nur in der antifeministischen Skandalisierung einer vermeintlichen Übergriffigkeit des pädagogischen Handelns thematisch. Vielmehr zeigte sich sowohl in den Interviews als auch in den teilnehmenden Beobachtungen, dass der Bezug auf Prävention zur zentralen Legitimationsgrundlage und Legitimierungsstrategie (sexual-)pädagogischer Arbeit wird: Sexuelle Bildung stärke Kinder und Jugendliche in ihrem Selbstbewusstsein und Abgrenzungsverhalten und trage somit zur Prävention bei. Dieser Zusammenhang erscheint zwar höchst plausibel, konnte aber bisher nicht eindeutig empirisch nachgewiesen werden (Sielert 2014). Durch die im Feld sehr präsente Fokussierung auf die präventiven Effekte von (Sexual-)Pädagogik wird die Thematisierung von Lustaspekten der Sexualität erschwert, diese werden teilweise sogar ganz ausgeblendet.

Die normativ begründete Nachfrage nach Absicherung durch Prävention und Schutz übersetzt sich nach Aussage einiger interviewter Sexualpädagog_innen auch in eine ökonomische Nachfrage. Gerade die selbstständigen Sexualpädagog_innen berichten, dass sie meist dann engagiert werden, wenn es ein Präventions- oder Schutzkonzept zu erarbeiten gelte, oder sie würden als ‚Feuerwehr‘ angefragt, wenn

in den Einrichtungen etwas vorgefallen sei, das als (sexueller) Übergriff interpretiert werden könnte. Das angebliche Erfolgsrezept der Werbeindustrie scheint im pädagogischen Feld gerade umgekehrt zu gelten: Nicht Sex, sondern ‚*Prevention Sells*‘.

Der bereits angesprochene Zusammenhang aus Unsicherheit, Legitimation und Schutz wird, wie im antifeministischen Diskurs, besonders brisant in Bezug auf kindliche Sexualität. Die Relevanz dieses Zusammenhangs zeigte sich in allen durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen. Dies korrespondiert u.a. mit einem veränderten Umgang mit kindlicher Nacktheit, der von Erzieher_innen in einer sexualpädagogischen Fortbildung so diskutiert wird:

Tabea erzählt von „Nackedei-Runden“, bei denen die Kinder in ihrer Einrichtung nackt spielen dürfen. Es folgt ungläubiges Staunen und eine allgemeine Diskussion zum Thema Nacktheit. Man ist sich einig, dass Nacktheit nicht mehr so normal ist wie vor einigen Jahren. „Das ist viel verklemmter geworden in den letzten Jahren!“ „Wegen der Eltern“, meint eine Teilnehmerin. Eine andere merkt an, das habe ja auch etwas mit Smartphones zu tun: „Alle knippen, das sage ich meinen Kindern auch immer.“ (Teilnehmende Beobachtung Kita)

In der Sexualwissenschaft wird der hier angesprochene Wandel seit einigen Jahren ebenfalls markiert. Zurückgeführt wird er dort u.a. auf die – seit den 1960er Jahren zunehmende – Intimität in Familienzusammenhängen und auf eine allgemeine Idealisierung (bis hin zur Fetischisierung) von Kindlichkeit und jugendlicher Frische. Etwas zugespitzt formuliert: „Alter ist kein Lebensabschnitt, sondern ein selbstverschuldeter Mangel.“ (Becker/König 2016: 115) Laut Becker/König wird die Generationendifferenz damit zumindest symbolisch relativiert. Zugleich gebe es eine Art ‚Infantilisierung des erotischen Ideals‘. Dieser Zusammenhang führe zunehmend zu einem – sich selbst misstrauenden – ‚pädosexuellen Blick‘ der Gesamtgesellschaft: „Sie [die Kinder] dürfen nicht mehr nackt am Strand spielen, aber die Bademode, die sie vor dem pädosexuellen Blick schützen soll, betont das Genitale“ (Becker/König 2016: 114f). Und Döpp konstatiert: „Nun müssen die Menschen, wie es scheint, sich vor sich selber und ihren eigenen Phantasien schützen, indem sie nicht nur dem Thema ‚Inzest‘, sondern in überschießender Reaktion dem Thema ‚Kind‘ ein Tabu aufzuerlegen versuchen.“ (Döpp 2018) Diese gesamtgesellschaftliche Tendenz scheint sowohl den antifeministischen Diskurs als auch das (sexual-)pädagogische Feld zu berühren, was erste Hinweise auf eine dritte Verhältnisbestimmung zwischen beidem gibt: die Kongruenz.

3.2.3 Verhältnisbestimmung: KONGRUENZ

Der Begriff ‚Kongruenz‘ bezeichnet im Kontext der sprachlichen Grammatik eine regelhafte Übereinstimmung in Bezug auf bestimmte Merkmale und darüber hinaus auch ein Sich-aufeinander-zu-Entwickeln von divergierenden (Ausgangs-)Zustän-

den auf einen gemeinsamen (End-)Zustand hin. Gerade Letzteres konnten wir in unserem Material feststellen, und zwar vor allem in der Bezugnahme auf Prävention.

König verweist allgemein darauf, „wie sehr sich die Präventionsidee formal eignet, um jedes eigene Projekt – und wie an diesem Fall deutlich wird, sogar einander diametral entgegengesetzte Projekte – als ‚Prävention‘ zu deklarieren“ (König 2016: 73). In diesem Zusammenhang bezeichnet sie das „Präventionsparadigma [...] als eine gewaltige Diskursmaschine, anhand derer sich Kämpfe um soziale und gesellschaftliche Fragen ausfechten lassen“ (König 2016: 74), wobei der eigentliche Inhalt (oder das zugrunde liegende Anliegen) oft auf rein technische Fragen der Machbarkeit reduziert werde.

Im Kontext unserer Fallstudie zeigt sich die Begründungsfigur der Prävention als omnipräsent, sowohl im antifeministischen Diskurs als auch im pädagogischen Feld selbst. Es stellt sich die Frage, inwiefern die antifeministischen Angriffe der letzten Jahre dazu beigetragen haben, dass Sexualpädagogik heute fast ausschließlich unter dem Aspekt des Schutzes vor sexualisierter Gewalt begründbar scheint. Sexuelle Bildung als umfassende(re) Entwicklungschance für Kinder und Jugendliche wird demgegenüber weniger bzw. kaum noch zum Thema. Dies kann anhand einer Passage aus einer teilnehmenden Beobachtung illustriert werden:

Die Referentin regt eine weitere Reflexion an: „Was sieht denn das Gesetz vor?“ Es gibt Rückfragen, da die Frage scheinbar nicht richtig verstanden wurde. Es folgt lautes Grübeln. Schließlich antwortet eine Teilnehmerin, eher fragend: „Na ja, das hängt vom Träger ab...?“ Die Referentin widerspricht deutlich: „Nein!“ und wirkt dabei genervt und ungeduldig. [...] Die Referentin beantwortet ihre Frage schließlich selbst: Die emanzipatorische Sexualerziehung sei vom Träger vorgegeben. Sie erklärt allerdings nicht, woran sich das festmacht. Sie fügt hinzu: „Das ist alles Prävention“,¹¹ und das Wissen über die gesetzliche Grundlage [der Sexualerziehung] sei wichtig „damit ihr auf der sicheren Seite seid!“ (Teilnehmende Beobachtung Kita)

Hier zeigt sich auch eine weitere von uns festgestellte Kongruenz: Die Selbststilisierung des eigenen Ansatzes als dem Gesetz folgend, das nicht in Frage zu stellen sei. Wo antifeministische Diskurse unter Bezug auf Grundgesetz und Elternrechte behaupten, dass Sexualpädagogik illegitim sei, wird hier die gesetzliche Pflicht zur emanzipatorischen Sexualpädagogik proklamiert, weil sie Prävention sei. Angeht die Anlage, des Ablaufs und der Gestaltung sowie der Interaktionen im Rah-

11 Erinnert sei daran, dass es laut Sielert (2014) bislang keine empirische Bestätigung für eine unmittelbare präventive Wirkung der Sexualpädagogik gibt, auch wenn dieser Zusammenhang seit vielen Jahren im Feld gesehen wird und auch plausibel erscheint.

men der hier teilnehmend beobachteten Veranstaltung entwickelten wir die Lesart von ‚Gesetz und Prävention als entpolitisiertes und autoritäres Gebot‘.

Ein weiteres Motiv, das im (sexual-)pädagogischen Feld gelegentlich vorzufinden ist, ist die Vorstellung von einer quasi a-gesellschaftlichen Sexualität. Auch diesen Aspekt halten wir für ein Moment der (potenziellen) Kongruenz mit dem antifeministischen Diskurs. Hier ein Beispiel aus einer teilnehmenden Beobachtung, das eine entsprechende Sichtweise zumindest andeutet:

Die Referentin gibt einen Input zum Sexualitätsbegriff. Sexualität sei eine allgemeine Lebensenergie [...] mit unterschiedlichen Ausdrucksformen (an dieser Stelle werden von der Referentin auch geschlechtsspezifische Konstruktionen genannt). Als sexualpädagogische Zielsetzung wird ‚Vielfalt‘ benannt. ‚Mir selbst etwas erlauben, und auch allen anderen, das ist Antidiskriminierung‘, meint sie. (Teilnehmende Beobachtung Präventionsschulung)

Auch im (sexual-)pädagogischen Feld kann beobachtet werden, dass der antifeministischen Haltung, ‚Heterosexualität ist normal und natürlich‘, manchmal einfach nur ein ‚Vielfalt ist normal und natürlich‘ entgegengesetzt wird, ohne dass die gesellschaftlichen Ordnungen und Regime des Sexuellen (noch) thematisiert werden.

In seiner kritischen Reflexion der Grundlagen queerer Antidiskriminierungsprojekte geht Thomas Viola Riske auf die Problematik verkürzter bzw. naturalisierender Vorstellungen von sexueller Orientierung ein:

„Zwar besteht ein Konsens darüber, dass die jeweiligen Biographien historisch und kulturell geprägt sind und die besagten Normen der Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit der Rahmen sind, in dem sich die jeweilige Selbstbildung vollzog. Ein Wissen darüber, wie derartige Normen die Subjektwerdung strukturieren, wird jedoch nicht vermittelt.“ (Riske 2009: 186)¹²

Damit kann sich auch hier ein – politisch sicherlich nicht beabsichtigter – essenzialisierender Effekt ergeben.

Wenn, analog zu Ethnisierungs-Prozessen, auch im Hinblick auf sexuelle Vielfalt essenzialisierende bzw. naturalisierende Verständnisse im Spiel sind, führt dies in der Regel zu einer Ausblendung – oder zumindest zur De-Thematisierung – von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Offenbar können auch queere Identitätspoliti-

12 Was sich gerade an dieser Stelle zeigt, ist die Bedeutsamkeit nicht nur eines komplexeren Sexualitätsverständnisses, sondern auch eines komplexeren (Subjekt-)Bildungsbegriffs (siehe u.a. Bergold-Caldwell 2019; Maurer 2013). Mit Bezug darauf ließe sich – zumindest auf der Ebene der (sexual-)pädagogischen Praxis – der Tendenz einer Vereindeutigung des Ambivalenten (auch im eigenen Denken und Handeln) besser entgegenarbeiten.

ken der Versuchung erliegen diejenigen Ambivalenzen stillstellen zu wollen, die sich zum einen aus der Qualität des Sexuellen selbst, zum anderen aus deren gesellschaftlicher Regulierung ergeben. Um diese Beobachtung besser einordnen zu können, werden wir sie im folgenden Abschnitt auf krisen- und subjekttheoretische Überlegungen beziehen.

4. KRISEN- UND SUBJEKTTHEORETISCHE REFLEXIONEN

Wie die anderen Fallstudien des REVERSE-Projektes betrachten wir die von uns untersuchten Diskurse und Felder im Horizont eines feministisch gewendeten regulationstheoretischen Krisenverständnisses (vgl. Dück 2014). Demnach befindet sich die Gesellschaft aktuell in Transformationskonflikten um die Regulation verschiedener, latent krisenhafter Stützungsverhältnisse des Gesellschaftssystems. Dabei rücken auch Fragen von Sexualität und Begehren in den Fokus regulationstheoretisch informierter Analysen:

„Neben geschlechtlicher Arbeitsteilung müssen Formen des (familiären und nicht-familiären) Zusammenlebens, *der Sexualität und des Begehrens und der vergeschlechtlichten Subjektivierungsweisen* als Dimensionen eines feministisch-materialistischen Krisenbegriffs in die Analyse einbezogen und vor dem Hintergrund möglicher krisenhafter Veränderungen betrachtet werden.“ (Dück 2014: 66, eg. Herv.)

Pädagogik und Sexualität stellen jeweils brisante Schnittstellen im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft dar, zudem ist der Umgang mit Kindern symbolisch wie affektiv sehr aufgeladen (vgl. Abschnitt 2). Insofern liegt es – krisentheoretisch betrachtet – nahe, dass Sexualpädagogik ein zentrales (symbolisches) Aushandlungsfeld für gesamtgesellschaftliche (Transformations-)Konflikte darstellen kann. In unserer Fallstudie geht es nicht nur um eine ‚Arena‘, in der Sexualität und Begehren zur Diskussion stehen – vielmehr geht es, wie in den anderen Fallstudien, auch ‚ums Ganze‘.

4.1 Transformationskonflikte im Übergang zur ‚flexibilisierten Geschlechterordnung‘

Wie ausführlicher im Beitrag von Henninger/Backöfer/Fritzsche/Näser-Lather (in diesem Band) dargelegt, erleben wir derzeit eine konfliktvolle und gleichsam komplementäre Gleichzeitigkeit einer „differenzbegründeten Geschlechterordnung“ und einer „flexibilisierten Geschlechterordnung“ (Lenz 2013: 212). ‚Komplementär‘ und ‚gleichzeitig‘ deshalb, weil wir nicht davon ausgehen, dass die flexibilisierte

Geschlechterordnung die differenzbegründete Ordnung (zeitlich) vollständig ‚ab-löst‘; vielmehr lässt sich sagen, dass die verschiedenen Stützungsverhältnisse des gegenwärtigen Gesellschaftssystems über ‚passive Revolutionen‘ spezifische Verknüpfungen und (prekäre) Kompromisse zwischen beiden Ordnungen hervorgebracht haben. Das zeigen nicht zuletzt auch die Befunde der Fallstudie zu Mutterschaft (Krüger-Kirn/Tichy in diesem Band). Es handelt sich hier um ein Phänomen, das der Sache nach ähnlich etwa schon von Wetterer (2005) als „Rhetorische Modernisierung“ oder von McRobbie (2010) als „neuer Geschlechtervertrag“ diskutiert wurde.

Im Zusammenhang mit der Pluralisierung von Sexualität, Begehren und vergeschlechtlichten Subjektivierungsweisen spricht der Sexualwissenschaftler Volkmar Sigusch (2010) von einer „neo-sexuellen Revolution“. Sielert kennzeichnet diesen Zusammenhang als Erosion traditioneller Zweckbeziehungen zu Gunsten einer eigenverantwortlichen Gestaltung von bzw. Suche nach „persönlichen Formen der familiären und sexuellen Beheimatung“ (Sielert 2014: 115). Der Sexualpädagogik komme in diesen veränderten Verhältnissen eine erhöhte Notwendigkeit zu, weil der stetige Komplexitätszuwachs auch mit Bezug auf Sexualität lebenslanges Lernen erfordere. Eine „multioptionale, pluralistische Risikogesellschaft“ benötige in jeder Hinsicht sexuell gebildete Menschen, die mit den gewachsenen Freiheiten kompetent, selbstbestimmt und verantwortlich umzugehen wüssten; nicht zuletzt ginge es darum „die Verlebendigungschancen sexuellen Erlebens zu erhalten“ (Sielert 2014: 114f).

Sigusch sieht die entsprechenden Transformationen um einiges ambivalenter und bezieht sie, wie unser Projekt REVERSE, stärker auf ökonomische Strukturen: Frei nach Sigusch (2010) scheint es nicht mehr so wichtig zu sein, was man ist und wen man begehrt, Hauptsache, man ist und tut es selbstmächtig, selbst produziert und selbst reguliert – ganz im Sinne neoliberaler Regulationsregime. In diesem widersprüchlichen Zusammenhang sieht er – bei aller begrüßenswerten Entnormierung – eher eine mit Herrschaftsverhältnissen verquickte Freisetzung der Sexualität als ihre Befreiung.

Wie in unseren übergreifenden Überlegungen dargestellt, fungiert die Feindschaft gegen ‚Gender‘ oft als „symbolic glue“ (Kováts/Pöim 2015) autoritärer Politiken, die sich selbst in Gegnerschaft zum Neoliberalismus inszenieren. Dabei werden alle negativen Entwicklungen und Elemente des neoliberalen Regulationsregimes auf die libertären Momente zurückgeführt, die in ihm teilweise möglich wurden bzw. mit ihm zumindest rhetorisch einhergingen. Antifeminismen bieten hier simple ‚Lösungen‘ und vor allem ‚Schuldige‘ für die angeprangerten gesellschaftlichen Missstände; so werden z.B. Tendenzen der verstärkten Individualisierung und Entsolidarisierung queeren Lebens- und Familienformen angelastet, weil diese angeblich die heterosexuelle Kleinfamilie, und darüber auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt, zerstören. Mit dieser spezifischen Art der Ablehnung des aktuellen

Regulationsregimes, die wir in Anlehnung an Fritzsche/Lang (in diesem Band) als ‚autoritär-regressiv‘ bezeichnen, können Antifeminismen eine gewisse Plausibilität für ‚ihre‘ Krisenlösung (vor allem für ihren Familismus) konstruieren und so in die vorgezeichneten Transformationskonflikte eingreifen.

Diese regulationstheoretischen Überlegungen geben bereits einen Hinweis darauf, warum die antifeministische Rhetorik solche Wirkung entfalten kann und auch abseits rechter Akteur_innengruppen anschlussfähig ist, etwa mit der

„absurd anmutende[n] (und politisch-medial teilweise auch bewusst verleumderisch eingesetzte[n]) Vorstellung, die Erfüllung eines vermeintlichen biologischen Schicksals (Hormone, Mutterschaft, ‚männliche‘ Aggressivität etc.) stelle individuelle Freiheit dar, während die Vervielfältigung von Optionen als Zwang dargestellt wird.“ (Debus 2012: 177)

Regulationstheoretische Bezüge klären unseres Erachtens aber noch nicht hinreichend, warum die spezifisch antifeministische Konstellierung von Freiheit und Zwang für viele Individuen offensichtlich attraktiv ist. Mit Bezug auf Winters Überlegungen zu ‚Sex in Zeiten der Krise‘ (Winter 2016) versuchen wir im Folgenden deshalb eine fallstudienspezifische Betrachtung der psychodynamischen Dimension; wir erhoffen uns dadurch einen Zugang zu einem besseren Verständnis davon zu erschließen, welche Bedeutung der Sexualität sowohl gesamtgesellschaftlich als auch auf der Ebene einzelner Subjekte zukommt.

4.2 ‚Sex in Zeiten der Krise‘

Mit Bezug auf allgemeinere subjekttheoretische Überlegungen (vgl. dazu, durchaus vielstimmig, auch den Beitrag des Autorinnen-Kollektivs ‚Subjekt‘ in diesem Band) gehen wir davon aus, dass sich moderne Subjekte und ihre Sexualität in einer Dialektik von Autonomie und Verwiesenheit bzw. von Selbstbestimmung und Angewiesenheit auf ‚Andere‘ konstituieren.

Nach Auffassung des Sozialpsychologen Sebastian Winter (2016) führt diese Dialektik zu Konflikten und Ambivalenzen ‚innerhalb‘ wie ‚außerhalb‘ der Subjekte – dies umso mehr, als moderne Subjekte in den aktuellen Verhältnissen ‚Freiheit‘ auch als Anforderung und Zumutung erleben. Die Diskrepanz zwischen der Anforderung ‚autonom‘ und ‚frei‘ sein zu sollen und der sehr grundlegenden Erfahrung von Verwiesenheit erzeugt eine Spannung, mit der auf unterschiedliche Weise umgegangen werden kann. Laut Winter entsteht an dieser Stelle eine „ideologische Erklärungslücke“, die unter anderem Abwehr hervorruft (Winter 2016: 81).

Bezogen auf Sexualität und Geschlecht kennzeichnet Winter zwei Umgangsweisen mit dieser ‚Lücke‘:

1. Die *Polarisierung* des Ambivalenten und die (heteronormative) ‚Bindung‘ der polarisierten Elemente an binär gedachte Geschlechter(-positionen). So werden z.B. ‚Freiheit‘ und ‚Autonomie‘ an die männliche, ‚Unterwerfung‘ und ‚Verwiesenheit‘ an die weibliche Geschlechterposition gebunden.
2. Die ‚selbstgewählte‘ *Flexibilisierung und Individualisierung* des Ambivalenten, die jede_r selbst gestalten muss (vgl. ebd.).

Passend zu unseren krisentheoretischen Überlegungen sieht Winter besonders die zweite Umgangsweise als ein Produkt „der selbstregulierten, flexiblen Subjektivität des Postfordismus“ (Winter 2016: 79). Dem gegenüber müsse die klassisch-hierarchische heterosexuelle Ehe, die den Idealtypus der polarisierten Umgangsweise darstelle, nun neu oder anders gerechtfertigt werden, denn „Abhängigkeit und Dominanz sind – ideologisch – nicht zeitgemäß“ (Winter 2016: 82). Dennoch kommt es offenbar nicht nur zu Widersprüchen, sondern auch zu einer Komplementarität zwischen der ‚flexibilisierten Umgangsweise‘ und der ‚polarisierten Umgangsweise‘. So finden sich etwa in kulturellen Produktionen (Literatur, Film oder Pop-Musik), die gegenwärtige Geschlechterbeziehungen und Sexualitäten verhandeln, durchaus Fantasien heterosexuell-hierarchischer Beziehungen, die mit den Idealen von ‚Wahlfreiheit‘ und ‚Verhandlungsmoral‘ im Kontext des Postfordismus bzw. Neoliberalismus vereinbar scheinen. Laut Winter sind derartige Phantasien aber nicht in der Lage die Widersprüche und Ambivalenzen des Sexuellen im Postfordismus aufzulösen.

Die hier referierten Überlegungen lassen sich vor allem auf diejenigen unserer Befunde beziehen, die wir im Kontext der Verhältnisbestimmungen ‚Ambivalenz‘ und ‚Kongruenz‘ angesprochen haben. Sie bieten eine mögliche Erklärungsfolie für die ‚Stilllegung‘ des Ambivalenten und die ‚Vereindeutigung‘ der Vorstellungen von Sexualität; beides findet sich sowohl im antifeministischen Diskurs als auch – zumindest vereinzelt und unter anderen Vorzeichen – im pädagogischen Feld. Auch die Bedeutung des Kindes als ‚Figur der Reinheit und Unschuld‘ erscheint im Lichte dieser Überlegungen plausibel: ‚Das Kind‘ scheint sich geradezu perfekt als Objekt für die Sehnsucht nach Eindeutigkeit und nach einer ‚absichtslosen Natürlichkeit‘ zu eignen, die – so Winter – letztendlich über keine der beiden von ihm markierten ‚Umgangsweisen‘ mit Sexualität und Geschlecht erreicht werden kann.

Die antifeministische Skandalisierung einer liberalen und/oder emanzipatorischen Sexualpädagogik kann mit Winter nicht zuletzt als ‚Externalisierung‘ des Konflikts zwischen Autonomie und Verwiesenheit gedeutet werden: Die ‚Polarisierung des Ambivalenten‘ wird demnach ergänzt

„durch eine projektive Feindschaft gegen diejenigen, die das unbewusst Gehaltene verkörpern müssen. Es trifft neben den ‚Nordafrikanern‘, die ‚unsere Frauen‘ sexuell belästigen, die ‚Pädophilen‘. Kampagnen gegen die ‚Frühsexualisierung unserer Kinder‘ finden deshalb An-

klang, weil die Lust an der Grenzüberschreitung und Herrschaft in der ‚Pädophilie‘, wo der vertragsartige Konsens per se unmöglich ist, ungeschminkt zu Tage tritt.“ (ebd.: 82)

An dieser Stelle ist bemerkenswert, dass Winter explizit auch eine rassifizierende bzw. rassifizierte Externalisierung anspricht, die auf die Überlegungen und Ergebnisse der Fallstudie *Ethnisierung von Sexismus* verweist (vgl. den Beitrag von Bergold-Caldwell/Grubner in diesem Band).

Für unsere Fallstudie ist von Belang, dass Winter mit seiner Argumentation vor allem die Feindschaft gegen Sexualpädagogik plausibel machen will. Da er psychoanalytisch-sozialpsychologisch argumentiert, konstituiert sich die von ihm analysierte Dialektik des Subjekts zuerst und grundlegend innerhalb der Kleinfamilie – und dies i.d.R. unbewusst. Die Familie erscheint hier also wiederum als ‚Ursprung‘, nur diesmal nicht in einem ‚positiven‘ Sinne (wie in der Rede von Familie als ‚Keimzelle der Gesellschaft‘) – Familie wird hier vielmehr zur ‚Keimzelle der Ambivalenz‘. Die Externalisierung der Ambivalenz des Sexuellen, ebenso wie die Ausblendung des ‚Ursprungs‘ der Ambivalenz in der Familie, ist nach Winter die zentrale Triebkraft einer Feindschaft gegenüber der Sexualpädagogik (Winter 2016).

Winter zeigt auf, dass die autoritär-regressive Identifikation mit der von ihm gekennzeichneten ‚polarisierten Umgangsweise‘ besonders stark mit denjenigen Projektionen und Skandalisierungen einhergeht, die sich in den antifeministischen Diskursen zu (Sexual-)Pädagogik finden (vgl. Backöfer in diesem Band). Zugleich wird aber auch die (unkritische) Apologie einer ‚flexibilisierten Umgangsweise‘ mit Geschlecht hinterfragt, wie sie von uns punktuell im (sexual-)pädagogischen Feld beobachtet werden konnte.

5. FAZIT

Mit unserer Fallstudie zu (Sexual-)Pädagogik wurde genauer danach gefragt, was die Bezugnahme auf (kindliche) Sexualität im antifeministischen Diskurs ‚ermöglicht‘ und welches Bild von (sexual-)pädagogischer Praxis (auch von Pädagogik insgesamt) dabei gezeichnet wird.

Im von uns untersuchten empirischen Feld der (Sexual-)Pädagogik zeigt sich Antifeminismus in einem (graduell abgestuften) Spektrum – als Infragestellung, Delegitimierung bis hin zur Diskreditierung pädagogischer Praxis der von uns untersuchten Tätigkeitsfelder, die geschlechterreflektierte Pädagogik, Antidiskriminierungspädagogik und Sexualpädagogik im engeren Sinne umfassten. Zugleich erweist sich gerade die – antifeministisch als so omnipräsent beschworene – sexualpädagogische Praxis allzu oft als Leerstelle. So findet Sexualpädagogik z.B. in

Schulen in höchst reduzierter Weise (oder auch gar nicht) statt und ist trotz rechtlicher Verankerung und Leitlinien-Politik sowie trotz elaborierter, progressiver Konzepte weder gut verankert noch weit verbreitet. Dort müsste zuerst angesetzt werden, um die Ermöglichungsstrukturen antifeministischer Diskurse zu transformieren.

Die gesellschaftlich, institutionell und pädagogisch eher prekäre Position der Sexualpädagogik kann sie angesichts antifeministischer Angriffe leicht(er) in die Defensive bringen. Damit lässt sich womöglich auch erklären, dass eines ihrer wichtigsten Anliegen, die sexuelle Selbstbestimmung, gegenüber der auch im eigenen Feld dominanten Orientierung an ‚Prävention und Schutz‘ fast dethematisiert erscheint. Demgegenüber bleibt festzuhalten, dass Sexualpädagogik sich auf ganz grundlegende Entwicklungsprozesse bezieht (was mit dem Begriff der ‚sexuellen Bildung‘ angezeigt wird).

Die potenzielle Wirkmächtigkeit von Antifeminismen hat nicht zuletzt mit der Ambivalenz (sexual-)pädagogischer Fragen zu tun, die unter bestimmten Umständen auch zu einer Kongruenz zwischen Diskursen im Feld und antifeministischen Diskursen über das Feld der (Sexual-)Pädagogik führen können. Hier verweist der antifeministische Diskurs (implizit) auf ‚Leerstellen‘ – auf offene, auch konflikthafte Fragen im pädagogischen Feld, die er aber selbst eher verdeckt als produktiv bearbeitet.

Unser Material zeigt allerdings auch, dass (sexual-)pädagogische Fachkräfte versuchen, sich dem (selbst-)kritisch zu stellen und damit einen politisch wie fachlich bewussten Umgang zu praktizieren. Sie beziehen sich dabei nicht zuletzt auf ihre pädagogische Aufgabe, einen Raum für die Fragen, Bedürfnisse und Nöte von Kindern und Jugendlichen selbst zu schaffen und sich in diesem Raum als erwachsene Gegenüber zur Verfügung zu stellen. Dafür brauchen (sexual-)pädagogische Fachkräfte sowohl die nötigen materiellen und fachlichen Ressourcen, als auch offene, demokratische und kritisch-differenzierte Diskurse über die dem Feld inhärenten brisanten Fragen. Diese Diskurse gilt es auch innerhalb von pädagogischen Kontexten (selbst-)kritisch zu führen, um (Sexual-)Pädagogik gegen ihre Untermierung oder Instrumentalisierung zu verteidigen. Den pädagogischen wie gesellschaftlichen Raum dafür gilt es offen zu halten.

LITERATUR

Autorinnen-Kollektiv ‚Subjekt‘ (2020): „Subjekttheoretische Annäherungen an zeitgenössische Antifeminismen“, in: Henninger/Birsl, Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?

- Backöfer, Ferdinand (2020): „Autoritäre Sexualpädagogik? Eine Analyse des Praxisbuches ‚Fit for Love‘“, in: Henninger/Birsl, Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?
- Becker, Sophinette/König, Julia (2016): „Sexualität, die stört“, in: Freie Assoziation – Zeitschrift für kritische Sozialpsychologie 19 (1), S. 113-127.
- Bergold-Caldwell, Denise (2019): Schwarze Weiblichkeiten* – Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Dissertation, Marburg.
- Bergold-Caldwell, Denise/Grubner, Barbara (2020): „Effekte der diskursiven Verknüpfung von Antifeminismus und Rassismus. Eine Fallstudie zu Orientierungskursen für neu Zugewanderte“, in: Henninger/Birsl, Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?
- Bildungsinitiative Queerformat/Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (2018): Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik, Berlin. [https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat_kita_QF-Kita-Handreichung-2018.pdf; abgerufen am 03.08.2019].
- Billmann, Lucie (Hg.) (2015): Unheilige Allianz. Das Geflecht von christlichen Fundamentalisten und politisch Rechten am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg, Berlin: Materialien der Rosa-Luxemburg-Stiftung. [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8_Unheilige_Allianz.pdf; abgerufen am 10.10.2018].
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2000): Körper, Liebe, Doktorspiele. Ein Ratgeber für Eltern zur kindlichen Sexualentwicklung, Köln.
- Bunt, Maïke/Brenner, Marianne (2014): „Sexualpädagogik als Praktik sexualisierter Gewalt.“ Der Aktuelle Sexualpädagogikdiskurs am Beispiel der medialen Auseinandersetzungen um das Fachbuch ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘“, in: DISS-Journal 28 (2014), S. 18-20.
- Chmielewski, Katja/Hajek, Katharina (2017): „Mit Gefühl von Rechts zur Verteidigung der ‚Lufthoheit über Kinderbetten‘“, in: Brigitte Bargetz/Eva Kreisky/Gundula Ludwig (Hg.), Dauerkämpfe. Feministische Zeitdiagnosen und Strategien, Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag, S.175-184.
- Debus, Katharina (2012): „Vom Gefühl, das eigene Geschlecht verboten zu bekommen. Häufige Missverständnisse in der Erwachsenenbildung zu Geschlecht“, in: Dissens e.V./Katharina Debus/Bernard Könnecke/Klaus Schwerma/Olaf Stuve (Hg.), Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Broschüre, Berlin, S.175-188.
- Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2018): „Frühsexualisierung‘ und ‚Umerziehung‘? Pädagogisches Handeln in Zeiten antifeministischer Organisationen und Stimmungsmache“, in: Lang/Peters, Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt, S. 275-301.

- Döpp, Heinz-Jürgen (2018): Sexualität zwischen Tabu und Liberalisierung. [<http://culturmag.de/litmag/hans-juergen-doepp-sexualitaet-zwischen-tabu-und-liberalisierung/109358>; abgerufen am 14.11.2019].
- Dück, Julia (2014): „Krise und Geschlecht – Überlegungen zu einem feministisch-materialistischen Krisenverständnis“, in: PROKLA 174 (1), S. 53-70.
- Fedders, Jonas (2018): „Die Rockefellers und Rothschilds haben den Feminismus erfunden.‘ Einige Anmerkungen zum Verhältnis von Antifeminismus und Antisemitismus“, in: Lang/Peters, Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt, S. 213-232.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.) (2015): „Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen“, in: Dies., Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 9-55.
- Flick, Uwe (2014): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für BA-Studiengänge, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, Michel (2001 [1976]): „Vorlesung vom 17. März 1976“, in: Michel Foucault, In Verteidigung der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 282-311.
- Frauen & Geschichte Baden-Württemberg e.V. (Hg.) (2019): Antisemitismus Antifeminismus. Ausgrenzungsstrategien im 19. und 20. Jahrhundert, Roßdorf: Ulrike Helmer.
- Fritzsche, Christopher/Lang, Juliane (2020): „Die GegnerInnenschaft zur Ehe für alle: ein autoritär-regressives politisches Projekt?“, in: Henninger/Birsl, Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.) (2015): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht, Bielefeld: transcript.
- Hartmann, Jutta (2017): „Perspektiven queerer Bildungsarbeit“, in: Christoph Behrens/Andrea Zittlau (Hg.), Queer-Feministische Perspektiven auf Wissen (schaft), Rostock: Universität Rostock, S. 163-186. [DOI: <https://doi.org/10.25595/281>].
- Henninger, Annette/Backöfer, Ferdinand/Fritzsche, Christopher/Näser-Lather, Marion (2020): „Krise der Geschlechterverhältnisse oder Krisenrhetorik? Antifeministische Bedrohungsszenarien aus regulationstheoretischer Perspektive“, in: Henninger/Birsl, Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?
- Henninger, Annette/Backöfer, Ferdinand/Fritzsche, Christopher/Näser-Lather, Marion (2020): „Krise der Geschlechterverhältnisse oder Krisenrhetorik? Antifeministische Bedrohungsszenarien aus regulationstheoretischer Perspektive“, in: Henninger/Birsl, Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?

- Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.) (2020): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?, Bielefeld: transcript.
- Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.) (2016): Sexualpädagogik kontrovers, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kämpf, Katrin M. (2015): „Eine ‚Büchse der Pandora‘? Die Anrufung der Kategorie Pädophilie in aktuellen antifeministischen und antiqueren Krisen-Diskursen“, in: Hark/Villa, Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht, Bielefeld: transcript, S. 109-128.
- Klewer, Sophia Maylin (2019): Eine Topographie rechtsextremer Online-Kultur in Europa. Kommunikationsstrategien und -narrative der radikalen Rechten im Internet. Masterarbeit, Siegen.
- König, Julia (2016): „Wer jagt wen ‚um der Kinder willen‘? Das Präventionsparadigma als Folie für gesellschaftliche Kämpfe um Sexualität“, in: Widersprüche 139 (36), S. 71-84.
- Kováts, Eszter/Pöim, Maari (Hg.) (2015): Gender as Symbolic Glue. The Position and Role of Conservative and Far Right Parties in the Anti-Gender Mobilizations in Europe, Budapest: Foundation for European Progressive Studies/Friedrich-Ebert-Stiftung. [<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/budapest/11382.pdf>; abgerufen am 19.08.16].
- Krolzik-Matthei, Katja/Voß, Heinz-Jürgen (2016): „Gewalt kommt in den Blick: über aktuelle Forschungen und Debatten“, in: Henningsen/Tuider/Timmermanns, Sexualpädagogik kontrovers, S. 105-119.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Krüger-Kirn, Helga/Tichy, Leila Zoë (2020): „Elternschaft und Gender Trouble. Inszenierungen moderner und tradierter Mutterbilder“, in: Henninger/Birsl, Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?
- Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.) (2018): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt, Hamburg: Marta Press.
- Lange, Andrea/Maier, Thomas (2019): Sexualpädagogik in Bildungseinrichtungen – ein umkämpftes Feld? Wissenswertes zur Begleitung Sexueller Bildung – nicht nur bei Angriffen von (extrem) rechter oder religiös konservativer Seite, Hamburg. [<https://hamburg.arbeitundleben.de/img/daten/D393105639.pdf>; abgerufen am 02.08.2019].
- Lenz, Ilse (2013): „Geschlechterkonflikte um die Geschlechterordnung im Übergang: zum neuen Antifeminismus“, in: Erna Appelt/Brigitte Aulenbacher/Angelika Wetterer (Hg.), Gesellschaft. Feministische Krisendiagnose, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 204-226.
- Maurer, Susanne (2013): „‚Subjekt‘ als Widerstand? Einige Annäherungen aus feministischer Perspektive“, in: Julia Graf/Kristin Ideler/Sabine Klinger (Hg.), Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis, Perspektiven, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 131-152.

- Mayer, Stefanie/Ajanovic, Edma/Sauer, Birgit (2018): „Kampfbegriff ‚Gender-Ideologie‘. Zur Anatomie eines diskursiven Knotens. Das Beispiel Österreich“, in: Lang/Peters, Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt, S. 37-62.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- McRobbie, Angela (2010): Top girls: Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Notz, Gisela (2016): „Brauchen wir einen neuen Familismus? Kritische Anmerkungen zu einem ideologisierten Familienverständnis“. Vortrag auf der Tagung: „Gegner*innenaufklärung – Informationen und Analysen zu AntiFeminismus“, Gunda-Werner-Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung am 31.05.2016. [https://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/brauchen_wir_einen_neuen_familismus_gisela_notz.pdf; abgerufen am 25.09.2019].
- Oldemeier, Anna Lena (2019a): „Die Novellierung des hessischen Lehrplans für Sexualerziehung. Antifeministische Agitationen, diskursive Verknüpfungen und Veränderungen in der Praxis“, in: Marion Näser-Lather/Anna Lena Oldemeier/Dorothee Beck (Hg.), Backlash!? Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft, Roßdorf: Ulrike Helmer, S. 213-234.
- Oldemeier, Anna Lena (2019b): „Warum soll Murat nicht Prinzessin spielen? Antifeministische Diskurse und Pädagogik“, in: Gilde Rundbrief 2/2019, S. 22-28.
- Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.) (2018): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Riske, Thomas Viola (2009): „Queere Biographien? Möglichkeiten und Probleme von Aufklärungsarbeit über lesbische, schwule, bisexuelle und transgeschlechtliche Lebensweisen“, in: Janne Mende/Stefan Müller (Hg.), Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten, Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S.180-205.
- Rohde-Abuba, Caterina/Vennmann, Stefan/Zimenkova, Tatjana (2019): „The Destruction of the Heterosexual Family? The Discourse of Opponents of the Gender Mainstreaming Educational Curriculum in Baden-Württemberg, Germany“, in: Sexuality & Culture 23 (3), S. 718-736.
- Scheele, Sebastian (2016): „Von Antifeminismus zu ‚Anti-Genderismus‘? Eine diskursive Verschiebung und ihre Hintergründe“. Keynote auf der Tagung „Gegner*innenaufklärung – Informationen und Analysen zu Anti-Feminismus“, Gunda-Werner-Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin am 31.05.2016. [http://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/scheele_diskursive_verschiebung_antifeminismus.pdf; abgerufen am 25.09.2019].
- Schmincke, Imke (2015): „Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzungen am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutsch-

- land“, in: Hark/Villa, *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht*, Bielefeld: transcript, S. 93-108.
- Sielert, Uwe (2014): „Sexuelle Bildung statt Gewaltprävention“, in Karin Böllert/Martin Wazlawik (Hg.), *Sexualisierte Gewalt: Institutionelle und professionelle Herausforderungen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 110-123.
- Sigusch, Volkmar (2010): „Von der sexuellen zur neosexuellen Revolution“, in: Günter Amendt/Gunter Schmidt/Volkmar Sigusch (Hg.), *Sex Tells: Sexualforschung als Gesellschaftskritik*, Hamburg: KVV-Verlag, S. 88-104.
- Tuider, Elisabeth (2016): „Diskursive Gemengelagen. Das Bild vom ‚unschuldigen, reinen Kind‘ in aktuellen Sexualitätsdiskursen“, in: Henningsen/Tuider/Timmermanns, *Sexualpädagogik kontrovers*, S. 176-193.
- Tuider, Elisabeth/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola (2012): *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wetterer, Angelika (2005): „Rhetorische Modernisierung und institutionelle Reflexivität – Die Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis in arbeitsteiligen Geschlechterarrangements“, in: *Freiburger FrauenStudien 16*, Freiburg: jos fritz Verlag, S. 75-96.
- Winter, Sebastian (2016): „Der Sex in den Zeiten der Krise“, in: *Freie Assoziation – Zeitschrift für kritische Sozialpsychologie 19 (1)/Themenschwerpunkt: „Irritierend Sexuell“*, S. 79-83.

QUELLEN

Sonstige Quellen

- AfD Berlin (2018): *Neue Sex-Broschüre für Kita-Erzieher reine Geldverschwendung*. [<https://www.afd-fraktion.berlin/single-post/2018/02/15/Neue-Sex-Brosch%C3%BCre-f%C3%BCr-Kita-Erzieher-reine-Geldverschwendung>; abgerufen am 26.09.2019].
- Badenschier, Franziska (2007): „Experten haben an umstrittener Broschüre nichts auszusetzen“, in: *Spiegel online* vom 06.08.2007. [<https://www.spiegel.de/politik/deutschland/koerper-liebe-doktorspiele-experten-haben-an-umstrittener-broschuere-nichts-auszusetzen-a-498393.html> abgerufen am 25.09.2019].
- DVCK e.V. (2011): *Appell an Bundespräsident Christian Wulff, Bundeskanzlerin Angela Merkel, Kultusminister der Länder: Keine Sexualisierung der Kinder in der Grundschule*. [https://web.archive.org/web/20111129123307/http://www.aktion-kig.de/kampagne/grundschule_appell.html]; abgerufen am 27.02.2020].
- Freie Welt (2019): „Familienministerium stellt sich an die Spitze der Regenbogenpropaganda“, in: *Blog Freie Welt* vom 16.05.2019. [<https://www.freiewelt.net/>]

- nachricht/familienministerium-stellt-sich-an-die-spitze-der-regenbogenpropaganda-10077844/; abgerufen am 25.09.2019].
- GEW (2017): Für eine Pädagogik der Vielfalt. Argumente gegen ultrakonservative, neu-rechte und christlich-fundamentalistische Behauptungen. 2. aktualisierte Aufl., Frankfurt a.M.: Selbstverlag.
- Junge Freiheit (2011): „Lehrerverband kritisiert Homosexuellen-Propaganda an Schulen“, in: Junge Freiheit online vom 30.06.2011. [<https://web.archive.org/web/20110702003155/http://www.jungefreiheit.de/Single-News-Display-mit-Komm.154+M542f0192482.0.html/>; abgerufen am 25.09.2019].
- SCHLAU RLP (2019): Stellungnahme der Landtagsparteien RLP zum Bildungsprojekt SCHLAU RLP. [<https://schlau-rlp.de/?p=378>; abgerufen am 06.10.2019].
- tz (2013): „Wirbel um Sexualekundeheft für Erstklässler“, in: tz online vom 30.04.2013. [<https://www.tz.de/welt/sexualekundeheft-grundschueler-sorgt-wirbel-zr-2881709.html>; abgerufen am 25.09.2019].
- Voigt, Martin (2014): „Aufklärung oder Anleitung zum Sex?“, in: FAZ online vom 22.10.2014. [https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/lehrplaene-aufklaerung-oder-anleitung-zum-sex-13223950.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2; abgerufen am 26.09.2019].

Interviews¹³

Frau Dahlmann, Geschlechterreflektierte Pädagogik
Frau Enzmann, Sexualpädagogik
Herr Finkhuber, Geschlechterreflektierte Pädagogik
Herr Steffen, Antidiskriminierungspädagogik
Herr Uhlig, Sexualpädagogik

Protokolle aus Teilnehmenden Beobachtungen

Fortbildungsveranstaltung „Kindertagesbetreuung“
Fortbildungsveranstaltung „Präventionsschulung“

13 Die Namen der Interviewpartner_innen und der Fortbildungsveranstaltungen wurden anonymisiert.